Niveau(x) d'enseignement: Numéro EDUQ : 9470140
Centre d'intérêt:

Réseau international de formation et recherche en éducation permanente
Symposium (5e : 1991 : Orford, Québec).

Formation-travail, travail-formation / sous la direction de Jean-Louis Levesque, Julio Fernandez et Monique Chaput. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
2 v. (896 p.) : ill. ; 25 cm.

"Actes du 5e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREP) tenu à Orford (Québec), en septembre 1991, organisé conjointement par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et le Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC) et coprésidé par Julio Fernandez et Monique Chaput"--P. de faux-titre. Notes bibliogr. à la fin de certains textes. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Dépouillement: v. 1. Formation, travail et savoir institué -- v. 2. Pratiques de développement.

ISBN 2-920859-63-3

ISBN 2-920859-64-1

Vedette(s)-secondaire(s): Levesque, Jean-Louis, éd * Fernandez, Julio, éd * Chaput, Monique, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation * Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis

Descripteur(s): Formation professionnelle * Travail * Compétence * Formation continue * Emploi * Chômage * Rôle de l'université * Relations école-entreprise * Main-d'oeuvre * Formation dans l'entreprise * Administration du personnel * Transfert d'apprentissage * Etude de cas * Opinion du personnel * Jeune * Enseignement coopératif * Stage * Préparation à une carrière * Opinion de l'employeur * Marché du travail * Formation des formateurs * Formation sur mesure * Reconnaissance des acquis * Perfectionnement du personnel * Téléenseignement

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * France * Suisse * Brésil * Belgique

Identificateur(s) de sujet: Partenariat * Qualification * Recherche évaluative * Insertion professionnelle * Portfolio

Le libellé du thème de ce symposium exprime la volonté de développer des passerelles pratiques et significatives entre la formation et le travail. Les interventions interdisciplinaires sont regroupées sous les thèmes des ateliers: politiques, partenariats, orientations; évaluation du travail et savoirs sociaux; insertion professionnelle et nouveaux cheminements de carrière; pratiques novatrices d'arrimage dans les entreprises et dans les établissements de formation; validation des compétences et reconnaissance des acquis; stratégies et pratiques de formation. Un index des mots récurrents permet d'avoir accès facilement aux différents endroits où un sujet est traité.

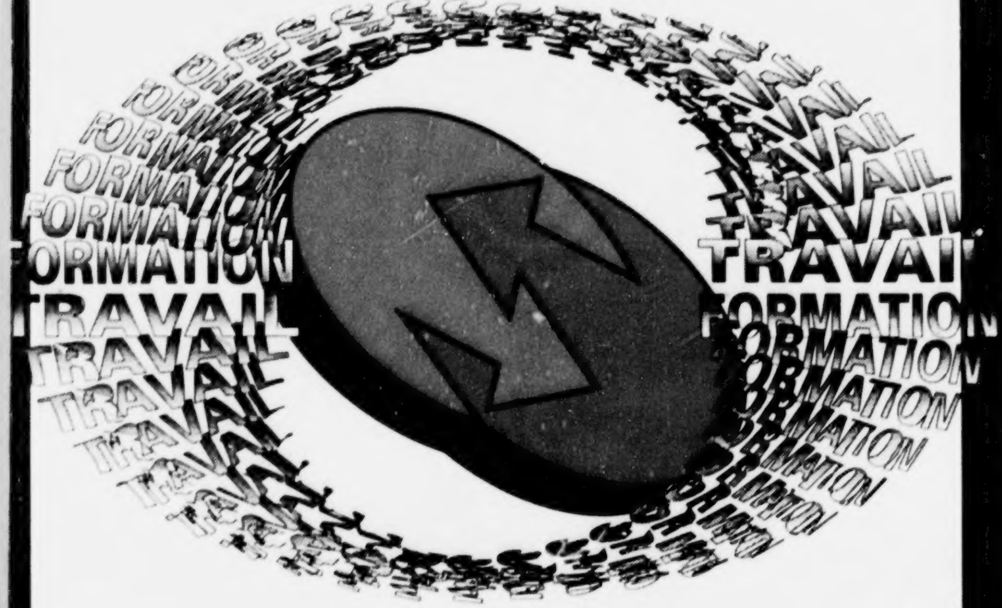
Type de document:

FORMATION-TRAVAIL – TRAVAIL-FORMATION

Tome 1

Formation, travail et savoir institué

- Politiques, partenariats, orientations
- Évolution du travail et des perceptions
- Situation du travail et savoirs sociaux



Actes du 5e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente

Sous la direction de
Jean-Louis Levesque, Julio Fernandez et Monique Chaput

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

94-70140-A

Formation-travail – Travail-formation

Tome 1

Formation, travail et savoir institué

- Politiques, partenariats, orientations
- Évolution du travail et des perceptions
- Situation du travail et savoirs sociaux

Actes du 5e symposium du Réseau international
de formation et recherche en éducation permanente (RIFREP)
tenu à Orford (Québec), en septembre 1991, organisé conjointement
par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
et le Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC)
et coprésidé par Julio Fernandez et Monique Chaput

Formation-travail — Travail-formation

Tome 1

FORMATION, TRAVAIL ET SAVOIR INSTITUÉ

- Politiques, partenariats, orientations
- Évolution du travail et des perceptions
- Situation du travail et savoirs sociaux

Sous la direction de

JEAN-LOUIS LEVESQUE, JULIO FERNANDEZ ET MONIQUE CHAPUT

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Distribution en Europe : Les Éditions Eska

ISBN 2-920859-63-3

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Dépôt légal : 1er trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation
réservés pour tous les pays.

Le symposium a été rendu possible grâce aux personnes et aux organismes suivants

Madame Lucienne Robillard
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec

Monsieur André Bourbeau
Ministre de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Québec

Monsieur Michel Pagé
Ministre de l'Éducation, Québec

Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)

Emploi et Immigration du Canada

Commission de la formation professionnelle de l'Estrie

Université François-Rabelais, Tours

Délégation à la formation professionnelle, France

Peuple et culture, France

Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), France

Programme de soutien au français scientifique (Volet 1)
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Association des gestionnaires en ressources humaines de l'Estrie

Provigo

Université de Sherbrooke

Le Comité organisateur remercie les personnes suivantes de leur collaboration

Monsieur Jean Charest
Ministre et député de Sherbrooke au Parlement du Canada

Monsieur André-J. Hamel
Député de Sherbrooke à l'Assemblée nationale

Madame Bernadette Courtois, (AFPA, France)

Monsieur Johnny Stroumza, (GREOP, Suisse)

Madame Edmée Ollagnier, (GRAPA, Suisse)

Monsieur Baudouin Cockx, (Université de Louvain-la-Neuve, Belgique)

Comité d'honneur

- Aldée Cabana (recteur de l'Université de Sherbrooke, président)
- Paul Bélanger (Institut de l'Unesco pour l'éducation)
- Thomas J. Boudreau (Ministère de l'Éducation du Québec)
- Marcel Cotting (Service cantonal de l'emploi, Suisse)
- Pierre Dominice (Université de Genève, Suisse)
- Jean Germain (Université François-Rabelais de Tours, France)
- Michèle Jean (Emploi et Immigration Canada)
- Pierre Lucier (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec)
- Guy Matteudi (Association pour la formation professionnelle des adultes, France)
- Jean-Pierre Méan (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi, Belgique)
- Jean-Louis Roy (Agence de coopération culturelle et technique)
- Bertrand Schwartz (Ministère du Travail, France)
- Henri Summermatter (Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers, et du travail, Suisse)
- Gérard Vanderpotte (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, France)

Comité organisateur

- Monique Chaput, coprésidente
- Julio Fernandez, coprésident
- Jean-Louis Levesque
- Denis Marceau

Comité scientifique du symposium

- Jean-Louis Levesque (Québec)
- Matéo Alaluf (Belgique)
- Pierre Amyot (Québec)
- Claude Bapst (France)
- Guy Bellavance (Québec)
- Guy Bourgeault (Québec)
- Michel Brunet (Québec)
- Myriam Campinos-Dubernet (France)
- Baudouin Cockx (Belgique)
- Bernadette Courtois (France)
- Pierre de Saint-Georges (Belgique)
- Guy de Villers (Belgique)
- Pierrette Dupont (Québec)
- Elie-Marie Gaudreault (Québec)
- Guy Jobert (France)
- Bernard Liétard (France)
- Denis Marceau (Québec)
- Edmée Ollagnier (Suisse)
- Gaston Pineau (France)
- Danièle Riverin-Simard (Québec)
- Johnny Stroumza (Suisse)
- Louis Toupin (Québec)
- André Vidricaire (Québec)
- André Voisin (France)
- Jean Watters (Québec)

TABLE DES MATIÈRES

Tome 1

PRÉFACE 15
(Monique Chaput, Julio Fernandez et Jean-Louis Levesque, Québec)

OUVERTURE

OUVERTURE DU SYMPOSIUM 21
(Denis Marceau, Québec)

CONFÉRENCE D'OUVERTURE 25
(Guy Bourgeault, Québec)

POLITIQUES, PARTENARIATS, ORIENTATIONS

PRÉSENTATION 37
(Jean-Louis Levesque, Québec)

PREMIÈRE PARTIE — PROBLÉMATIQUES NATIONALES ET INTERNATIONALES

— Transformations industrielles et développement des compétences 39
Le cas du Québec
(Pierre Béland, Québec)

— Formation continue et promotion : une relation de plus en plus complexe et distendue. Le cas de la France depuis vingt ans 51
(Gérard Podevin, France)

— Formation continue et emploi en Suisse 65
(Bernard Schneider, Suisse)

— Formation à la réinsertion des chômeurs de longue durée 75
(Johnny Stroumza, Suisse)

— Le rôle de l'université dans la dynamique de la société brésilienne 79
(Jésus de Alvarenga Bastos, Brésil)

DEUXIÈME PARTIE — UNE DIMENSION TRANSNATIONALE : FORMATION ET GESTION DES EMPLOIS

— Formation et gestion prévisionnelle des emplois 87
Situations de formation et situations de travail
(Fabienne Berton, France)

— Développer de nouvelles relations entre l'école et l'entreprise françaises 95
(Joëlle Gaucher, France)

TROISIÈME PARTIE — PARTENARIAT ET FORMATION EN ALTERNANCE

— La formation et le développement de la main-d'œuvre : un modèle de partenariat entre les entreprises, les syndicats, les organismes de formation et les gouvernements (Robert Isabelle, Québec) 103

— Partenaires, vous avez dit partenaires? (Pierre Le Douaron, France) 113

— Formation/travail ou travail/formation : l'essentiel, c'est le trait d'union (Carol Landry, Québec) 121

QUATRIÈME PARTIE — LA QUALIFICATION

— La qualification : de quoi parle-t-on? (Matéo Alaluf, Belgique) 131

— Les leçons de formations qualifiantes en entreprise (Éric Verdier, France) 137

CINQUIÈME PARTIE — LA NATURE ET LA DÉFINITION DE L'INVESTISSEMENT FORMATION

— L'investissement-formation : vers quel investissement? (Malik Mebarki, France) 155

ÉVOLUTION DU TRAVAIL ET DES PERCEPTIONS

PRÉSENTATION (Jean-Louis Levesque) 169

PREMIÈRE PARTIE — LA PROBLÉMATIQUE DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION

— Innovation, compétitivité et formation : les réalités et les enjeux associés aux ressources humaines (Diane-Gabrielle Tremblay, Québec) 173

— Le défi de la gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec (Carmelle Benoit et Marie-Diane Rousseau, Québec) 191

— De la formation «adaptation» à la formation «outil de gestion» : un changement de paradigme? Une étude de cas dans le secteur bancaire au Québec (Colette Bernier, Québec) 203

DEUXIÈME PARTIE — UN CONCEPT PARTICULIER : LA QUALIFICATION

— Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises : exemples du textile et de l'industrie graphique (Christian Maroy, Belgique) 213

— Qualifications ou compétences? Des standards à géométrie variable (Marcelle Stroobants, Belgique) 225

— Oubliés de la formation en entreprise? Les employés administratifs : fonctions et formation (Évelyne Léonard et Jocelyne Pirdas, Belgique) 237

TROISIÈME PARTIE — LES JEUNES ET LES ADULTES DANS LEUR RELATION À LA FORMATION, AU TRAVAIL ET AU TRAVAIL ET À LA FORMATION

— Les jeunes et la valeur travail (Marcel Pariat, France) 247

— L'environnement de la formation des adultes à l'université : tendances, prévisions et stratégies d'orientation (Rita Therrien, Québec) 257

QUATRIÈME PARTIE — UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA FORMATION : MODÈLE DE SANTÉ GLOBALE DE LA PERSONNE

— Le «capital humain» : vers une notion élargie (Marc Tardif et Pierre Demers, Québec) 269

SITUATION DU TRAVAIL ET SAVOIRS SOCIAUX

PRÉSENTATION (Julio Fernandez, Québec) 281

PREMIÈRE PARTIE — LE RÔLE DE L'ENTREPRISE LIEU DE CRÉATION ET TRANSMISSION DU SAVOIR

— Un modèle de transfert de connaissances pour la formation en entreprise (Louis Toupin, Québec) 283

— Le partenariat dans les formations qualifiantes (Edmée Ollagnier, Suisse) 295

— Entreprendre autrement vers de nouvelles solidarités (Paul Bron, France) 305

— Dynamique des actions «nouvelles qualifications» et émergence d'opérateurs collectifs multidimensionnels : contribution à une nouvelle approche du jeu des acteurs (Christian Leborgne, Patricia Portelli et Richard Witorski, France) 311

— Modèles d'entraînement : étude du cas de trois industries de l'Estrie (Denis Remon, Québec) 317

— La perception des employés en regard de l'accueil reçu au moment de leur entrée dans un nouveau contexte de travail (Julio Fernandez et Bruno Bourassa, Québec) 325

— Description des réactions des employées non spécialisées dans une usine de couture lors de leur intégration (Clémence Rancourt, Québec) 335

DEUXIÈME PARTIE — LA SITUATION DES JEUNES

— Ces formations qui n'ont pas de nom : savoirs informels et réalité du travail chez les jeunes (Madeleine Gauthier, Québec) 341

— Le programme de stage en milieu de travail : une alternance travail-formation (Ginette Dussault et Anne Filion, Québec) 357

TROISIÈME PARTIE — DES EXPÉRIENCES

— La recherche évaluative comme moyen de perfectionnement en milieu communautaire : l'expérience du projet «chômeurs — créateur — associés» (Marie-Chantal Guédon, Québec) 367

— Pour une approche culturelle de la formation (Mikaël Piraud, France) 375

Tome 2

INSERTION PROFESSIONNELLE ET NOUVEAUX CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE

PRÉSENTATION (Jean-Louis Levesque, Québec) 395

PREMIÈRE PARTIE — LA FORMATION ET LA CARRIÈRE : PROBLÉMATIQUE

— Formation des adultes et profil de carrière (Adèle Chené, Québec) 397

— Identification des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté (Bruno Bourassa, Québec) 405

— L'autonomie relative des appareils de formation et l'insertion professionnelle des jeunes (Antoine Baby, Québec) 419

DEUXIÈME PARTIE — INSTITUTIONS SCOLAIRES ET INSERTION AU TRAVAIL

— Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes : quelques éléments structurants ou les jeunes dans un cul-de-sac (Hélène Boivin, Québec) 429

— Les conditions du premier emploi en France (Auguste Boureau, France) 439

TROISIÈME PARTIE — L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉCOLE/ÉCOLE-TRAVAIL

— Entre lycée et entreprise comment se forme-t-on à une profession? (Marie-Laure Chaix, France) 447

— Point de vue des employeurs sur l'importance des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle et sur les milieux d'acquisition de ces compétences 459
(Bernard Desjardins, Québec)

— Les savoirs et les statuts des jeunes adultes qui ont suivi une formation en alternance 479
(Élisabeth Mazalon et Carol Landry, Québec)

QUATRIÈME PARTIE — DES INITIATIVES

— Expérience alternative d'intégration au marché du travail 489
(Marie Girardin, Québec)

— Le projet *chômeurs créateurs associés* du Haut-Richelieu (Québec) 497
(Michel Boyer, Québec)

— Étude théorique et pratique de la fonction bilan du Centre de bilan de la Haute-Vienne 505
(Michel Saliva, France)

— Le développement des employés du Mouvement Desjardins, arrimage nécessaire entre l'entreprise et les institutions d'enseignement 513
(Jean-Claude Bernier et Charles Gagnon, Québec)

— Relevez le «défi carrière» 521
(Pierre Bernier, Québec)

PRATIQUES NOVATRICES D'ARRIMAGE DANS LES ENTREPRISES ET DANS LES ÉTABLISSEMMENTS DE FORMATION

PRÉSENTATION 527
(Jean-Louis Levesque)

PREMIÈRE PARTIE — FORMATION DE FORMATEUR

— Rénovation et renforcement de l'apprentissage 529
Formations des enseignants des Centres de formation en alternance et des maîtres d'apprentissage
(Maurice Colette, France)

— Quelle formation? Quels formateurs? L'expérience du dufa de Rouen 537
(Thierry Ardouin, France)

— Les formations en alternance comme concepts réponses aux mutations de l'environnement — De nouveaux rôles pour de nouveaux acteurs dans le champ de la formation 551
(Maurice Jakubowicz, France)

DEUXIÈME PARTIE — PROJETS SPÉCIFIQUES DE FORMATION

— Stratégies d'apprentissage intégrant l'ouverture au monde du travail : enseignement technique professionnel 559
(Lucila Schwantes Arouca, Brésil)

— Concrétisation d'un projet de politique sanitaire dans un canton suisse 569
(Annie-Moria Venetz, Suisse)

TROISIÈME PARTIE — LA FORMATION EN ENTREPRISE

— La formation en milieu de travail à la vice-présidence inspection et vérification 577
(Gaston Hardy, Québec)

— La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'émergence? 583
(Michel Feutrie, France)

— Salariés dits de bas niveau de qualification : identités professionnelles et rapports aux savoirs 593
(Élisabeth Charlon, France)

QUATRIÈME PARTIE — TROIS MÉTHODES

— Le contrat de qualification en grande distribution 607
(Jean-Marie Delpeyrou, France)

— Les modèles d'intégration de jeunes non spécialisés dans une entreprise de couture en Estrie 609
(Fernand Serre, Québec)

— Programmation neurolinguistique 615
(Jean-Pierre Routhier, Québec)

CINQUIÈME PARTIE — LA PLACE ET LE JEU DE LA FORMATION DANS LA RELANCE D'UNE RÉGION

— Besoin en compétences, formation continue et prévention du chômage 623
(Bernadette Morand-Aymon, Suisse)

— Formation sur mesure 629
(Gaëtan Morneau, Québec)

VALIDATION DES COMPÉTENCES ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

PRÉSENTATION 635
(Monique Chaput, Québec)

PREMIÈRE PARTIE — LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

— La reconnaissance des acquis : passerelle entre deux systèmes 641
(Hélène Hamel, Québec)

— L'approche par compétences en reconnaissance des acquis Un outil de rapprochement «formation-travail» 647
(Ndia-Bintu Kayembe, Québec)

— La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises 661
(Nicolas Plourde, Québec)

DEUXIÈME PARTIE — LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DES ENTREPRISES ET ORGANISMES PROFESSIONNELS

— La reconnaissance de compétences professionnelles (Robert Cloutier et Danielle Gladu, Québec) 673

— Validation et reconnaissance des acquis : innovations introduites en France par la voie de la négociation collective (Patrick Guilloux, France) 685

— Les perceptions des employeurs et des éducateurs concernant la préparation au travail des jeunes adultes faiblement scolarisés (Marc Tardif, Québec) 695

— La science-action au service de l'entreprise pour la validation des compétences (Chantal Viens, Québec) 705

TROISIÈME PARTIE — LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DE DÉMARCHES DE BILAN-PROJET PERSONNEL

— L'axe de recherche «Analyse des pratiques du Centre de bilan du Limousin» Élaboration de son portefeuille de compétence d'entreprise (Maïté Cazenave, France) 717

— Une méthode pour la reconnaissance et la validation des acquis : le profil expérientiel (Jean-Luc Dumont et Marie-Claude Saint Pé, France) 727

— Approche différentielle de bilan auprès d'une clientèle classée handicapée (Antoine Agnès, France) 737

— Expérience d'autoformation par sa propre histoire en milieu carcéral (Corinne Savois, France) 743

— Le Portfolio de compétences utilisé en formation de formateurs Expériences réalisées en France (Ginette Robin, Québec) 747

STRATÉGIES ET PRATIQUES DE FORMATION

PRÉSENTATION (Julio Fernandez, Québec) 759

PREMIÈRE PARTIE — THÉORIE ET PRATIQUE

— Situations de travail/levier de la formation La démarche de la formation «nouvelles qualifications» (Émile Gagnon, France) 761

— Problématique de la formation des bas niveaux en situation de changements organisationnels et technologiques (Gérard Haquet, France) 769

— Vers une grammaire des transformations pragmatiques de la formation (François V. Tochon, Québec) 779

DEUXIÈME PARTIE — DESCRIPTION D'EXPÉRIENCES

— Le perfectionnement professionnel des formatrices et des formateurs d'adultes : une approche d'inspiration sociohumaniste (Georges Mayrand, Québec) 787

— L'individualisation et l'autonomisation dans la formation professionnelle des adultes (M. Hervé Prévost, France) 793

— La formation andragogique à distance, outil de perfectionnement en milieu de travail (Jean Watters, Alberta) 803

— Modèle et formation aux métiers de la formation (Christian Alin, France) 809

— La formation continue des professionnels : une classification de ses secteurs et niveaux d'influence (Sylvain Bourdon, Québec) 825

— Maîtrise d'œuvre de la formation postrecrutement des agents d'exploitation du ministère de l'Équipement et relation de conseil avec les responsables opérationnels (Philippe Bernard, France) 835

— La consultance en formation professionnelle — Comment travailler à plusieurs consultants sur une même opération (Régis Crosnier, France) 841

— Dispositif «accueil et transmission des compétences» (Marie Luce Raigneau, France) 849

— Le diagnostic-action/emploi à l'Association pour la formation professionnelle des adultes (Marie Raynal, France) 861

— La construction des offres éducatives... et les acteurs de formation (Suzanne Provost, Québec) 871

— La formation des formateurs en entreprises : bilan et perspectives d'un programme provincial de formation au collégial (Marie Rolland, Québec) 875

— L'intervention sectorielle au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (Michel Stewart, Québec) 879

PROPOS EN GUISE DE SYNTHÈSE (Matéo Alaluf, Belgique) 887

INDEX DE MOTS RÉCURRENTS 893

PRÉFACE

Le document que le lecteur est invité à parcourir constitue les Actes d'un symposium tenu à l'Université de Sherbrooke à la fin de septembre 1991 sous le thème «formation-travail/travail-formation». Le libellé du thème exprime la volonté d'établir et de développer des passerelles pratiques et significatives entre la formation et le travail. Le thème est un peu comme une ancre lancée aux rives du futur immédiat pour s'aggripper à un environnement nouveau, l'anticiper, le définir le mieux possible afin d'y intervenir de la façon la plus éclairée et la plus constructive possible. Des éléments séminaux de cet environnement global qui affectent la nature du travail et de la formation sont déjà en germination dans le monde d'aujourd'hui comme en font foi plusieurs études présentées au symposium.

LE RIFREP

Le RIFREP était le patron du symposium; un comité de l'Université de Sherbrooke sous la direction de Julio Fernandez et de Monique Chaput a présidé tant à l'organisation générale du symposium qu'au déroulement des travaux du comité scientifique. Ce n'était pas une mince affaire de concevoir et d'organiser un tel événement compte tenu de la nature de francophonie internationale que revêtait le symposium. Mais, au préalable, qu'est-ce que ce RIFREP dont le symposium était le cinquième? Le Réseau international de formation et de recherche en éducation permanente a déjà près de vingt ans d'existence. C'est un organisme bien particulier qui doit son existence à la synergie parfois heureuse parfois moins heureuse de deux forces majeures : l'initiative et l'organisation institutionnelle. L'affaiblissement d'une de ces deux lignes de force ou l'empiètement de l'une sur l'autre modifie temporairement la trajectoire du RIFREP. Le RIFREP n'a pas de liste de membres fermée, pas de siège social, pas de bulletin de liaison, pas de numéro de télécopieur ou de téléphone, ni d'adresse postale; mais «ça marche»! Les membres RIFREP de Suisse se connaissent et exercent une force d'attraction. Il en est de même pour ceux de France, de Belgique et du Québec. Même que l'ensemble du RIFREP exerce une certaine attraction sur d'autre pays : Portugal, Brésil. Le RIFREP s'est formellement élu une présidente, madame Bernadette Courtois de l'AFPA, à Paris. Si ce livre est entre vos mains, c'est que déjà vous êtes un participant éventuel de la prochaine rencontre (colloque? symposium? congrès? assises? qui sait?), en 1993. Vous voilà membre du RIFREP si la formation permanente vous intéresse soit comme praticien, soit comme chercheur, soit comme praticien-chercheur pour peu que vous ayez à coeur d'observer, d'échanger, de chercher, de communiquer avec des collègues qui ont de semblables préoccupations.

PROVENANCE DES PARTICIPANTS

Le Symposium-Colloque du RIFREP, tenu à Sherbrooke (Orford), a réuni des formateurs de Belgique, de France, de Suisse et, bien sûr, du Canada (Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario) auxquels se sont jointes quelques personnes du Portugal et du Brésil. Ce rassemblement est le fruit de la conjonction de l'initiative et des possibilités d'organisation. Du point de vue de la francophonie, c'est incomplet. L'Afrique francophone est totalement absente. Il reviendra aux organisateurs des prochains événements d'analyser cette situation et d'y réagir.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES RECHERCHES ET ÉTUDES PRÉSENTÉES

La nature pluri-interdisciplinaire des travaux présentés apparaît à l'évidence. Cette pluri-interdisciplinarité reflète la formation privilégiée des participants : administration, psychologie, économique, sociologie, philosophie, éducation, andragogie, lettres, droit. Matéo Alaluf, dans la conclusion qui apparaît aux derniers paragraphes de ces Actes (Tome 2) s'exprime ainsi à ce sujet : «C'est un domaine où théorie et pratique vont si bien ensemble et permettent donc d'avancer en la matière»[1]. Sous la diversité des approches se révèle cependant clairement l'unité de la préoccupation : formation-travail/travail-formation : agir, observer et évaluer l'action dans le champ du travail et de la formation à l'aune de la recherche critique.

LA STRUCTURE DU DOCUMENT

Quelques choix ont présidé à la mise en forme et à l'ordonnancement des travaux présentés au symposium. Le comité d'édition a choisi de regrouper les documents sous les thèmes des ateliers formés pour le symposium. Les participants à chacun des ateliers s'y retrouveront. À l'intérieur de chaque section ainsi formée et regroupée sous le thème des ateliers, il a été convenu de distribuer les textes selon l'ordre qui va du général au particulier. Le général s'entend d'une problématique, nationale, théorique ou idéologique. Chaque section est précédée d'une présentation qui manifeste la clé d'ordre de la présentation choisie et quelques éléments apparemment significatifs de chacun des travaux, sans préjuger de l'ensemble suggéré par le titre.

QUELQUES LIMITES, QUELQUES AVANTAGES

Une lecture oblique et rapide de la table des matières aura révélé que le même sujet reçoit différents traitements à plus d'un endroit dans les Actes. Ce traitement, en plus de refléter la nature du symposium, et peut-être de la réalité, présente une difficulté de repérage des différents endroits où le sujet est traité. Les données sont cependant incomparablement plus riches lorsqu'elles sont présentées dans le contexte d'où elles sont prélevées. Il n'y a pas de sujet simple. Il n'y a que des sujets uniques dont la réalité est complexe. Cette complexité se reflète dans la différence des traitements. L'index des principaux sujets traités viendra en aide au chercheur désireux de rassembler les données et réflexions présentées sur tel point spécifique.

De fait, les Actes peuvent se lire «comme un roman»[2] pour peu qu'on s'en permette au moins deux types de lecture : une lecture transversale, par sujet ou par thème, et une lecture analytique. La lecture transversale sera facilitée par la consultation de l'index des sujets traités. La lecture analytique prendra appui sur la table des matières où la provenance des auteurs est indiquée en plus bien sûr du sujet spécifique. Chaque communication de chaque auteur mérite cependant d'être lue, ne serait-ce qu'en diagonale parce qu'en plus des sujets spécifiques qui y sont présentés, on trouve aussi des considérations, des questions, des intuitions qui font éclater les cadres de pensée parfois un peu rigides qui affectent la compréhension des situations nouvelles.

---

1 ALALUF, Matéo. Propos en guise de synthèse, à la fin du second tome (p. 885-889).

2 Allusion à l'essai de Jan Quéfélec, *Comme un roman*, qui porte sur la liberté dans l'acte de lire.

Au total, les éditeurs et membres du comité scientifique sont heureux de relier en un tout l'ensemble des communications présentées au symposium. Il s'agit du début d'une petite «Somme» ou mieux des «Questiones disputatae» préparatoires à une somme sur la formation et le travail. Ces questions et problèmes ne reçoivent sans doute aucune réponse absolue et définitive pour tous les temps et tous les lieux. Mais, comme sont suggestives les bibliographies, les analyses de situation, les opinions et même... les doutes, les incertitudes les erreurs d'approximation qui témoignent que la difficile réalité n'a pas été escamotée, réduite à un schéma idéologique, mais qu'elle a bel et bien été affrontée, que les chercheurs et les opérateurs[3] se la sont appropriée jusqu'à un certain point et que la volonté de la mieux comprendre pour y intervenir avec efficacité et harmonie y est vive, tant seul qu'ensemble.

Monique Chaput
Julio Fernandez
Jean-Louis Levesque

3 Expression de Matéo Alaluf dans sa conclusion.

Ouverture

OUVERTURE DU SYMPOSIUM

DENIS MARCEAU
Université de Sherbrooke

L'alternance «formation-travail/travail-formation» ou la relation dynamique formation-travail, ou mieux la relation entre le monde de l'éducation et le monde du travail, pose effectivement un défi de taille pour la formation, que cette dernière soit initiale ou continue, dans le même lieu ou dans des lieux différents, dans le même temps ou en alternance. Permettez-moi de décortiquer ce défi : ce qui nous conduira plus facilement à le relever ou à l'abandonner.

D'abord, signalons que ces mondes, celui de l'éducation et celui du travail, sont différents et n'ont pas une tendance naturelle à se rapprocher : leurs finalités sont différentes. Celle du monde de l'éducation est la formation des personnes qui vivent dans une société particulière; celle du monde du travail est la production de biens et la réalisation de profits.

C'est le contexte socioéconomique qui force ces mondes à se rapprocher, à interagir, à s'entraider. L'insatisfaction du monde du travail, souvent lorsque sa survie est menacée et lorsque les moyens ont été épuisés, place une pression sur le monde de l'éducation et oblige ce dernier à sortir de sa solitude car, tôt ou tard, la menace de la survie de l'un crée la menace de la survie de l'autre. Il y a donc une force de rapprochement. Mais cette force de rapprochement, qui vient d'abord de l'extérieur à la suite d'une période d'indifférence et qui cache des motifs économiques, ne rend pas les choses faciles, même lorsqu'il y a une volonté réciproque.

Postulons pour un instant que les deux mondes veulent collaborer, se rapprocher, par choix ou par nécessité, pour réaliser leur mission respective : nous avons tout lieu de penser que les deux mondes veulent collaborer en ce moment. Les différentes études, tant américaines qu'européennes, démontrent cette volonté. L'équipe de Pierrette Dupont, au Québec, a également fait ce constat en questionnant largement les employeurs et les agents éducatifs. Des réserves apparaissent lorsque des éléments engendrent la confusion des rôles ou l'inversion des rôles.

Une première facette du défi concerne la conception, la philosophie de l'éducation, la définition d'un curriculum qui doit rejoindre les deux missions (celle du monde de l'éducation et celle du monde du travail), la définition d'un curriculum qui oblige le mariage de la formation fondamentale générique (cf. récent avis du Conseil des collèges sur l'éducation des adultes à propos de l'éducation permanente) avec la formation plus spécifique qui vise des objectifs d'employabilité générale et des objectifs d'employabilité spécifique au sens de Bingham (1987).

Cette conception est pleine d'embûches sous deux aspects : celui du contenu et celui du processus. En ce qui concerne le contenu, on peut dégager que certains concepts ne sont simplement pas compatibles : il en est ainsi de la productivité et de l'écologie (quantité de production et qualité de vie, produits jetables et produits pour une vie), de la connaissance du travail et de la motivation à étudier, des valeurs spirituelles et intellectuelles et des

valeurs matérielles. En ce qui a trait au processus, on peut dégager le plaisir de concevoir au regard du plaisir de produire.

Après expérience et selon des théories organisationnelles (cf. Minzberg), cette facette ne peut être comprise adéquatement que s'il y a une association au moment même de la conception. D'une part, il est difficile de s'associer, du moins dans le contexte nord-américain, à des êtres de raison développés uniquement par les autres. D'autre part, il est facile d'osciller d'un pôle à l'autre, puisque l'intégration est une opération plus complexe, plus longue. Seule la présence de deux parties peut maintenir la position de l'équilibre recherché.

La deuxième facette du défi concerne l'aspect économique. La voie de l'interaction, qui suppose la présence des deux mondes au moment de l'élaboration et de l'opérationnalisation, implique d'énormes coûts et cela dans un contexte de rareté de ressources qui presse la concertation. Le monde de l'éducation n'a pas l'argent pour payer le monde du travail (les ressources que cela suppose); le monde du travail n'a pas l'argent pour payer davantage le monde de l'éducation.

Dans ce contexte de conditions difficiles, l'impatience peut s'installer rapidement; nous la constatons d'ailleurs : la tendance du monde du travail à acheter ses capsules de formation pour répondre à ses besoins urgents parce qu'autrement, c'est trop long et pas assez efficace pour les besoins immédiats; la tendance du monde du travail à n'assister qu'aux premières réunions, indiquant rapidement au monde de l'éducation qu'il «pellette des nuages» tout en étant bien payé. La différence des finalités apparaît rapidement au grand jour. À cela se jumelle la non-homogénéité des conceptions dans les deux mondes.

Si l'on veut relever cette facette du défi, il faut inventer des moyens, et des moyens avec des gens volontaires, ce qui évite des embûches. L'équipe de recherche de Pierrette Dupont, dans laquelle j'œuvre, réfléchit sur ces moyens. L'un de ces moyens est le Centre de ressources qui peut développer des ressources humaines, matérielles (répertoire, matériels d'information) à un coût minime en vue de les mettre à la disposition des deux mondes afin de mieux réaliser leur mission. Ce moyen réduit au maximum les ressources devant être disponibles, évite les dédoublements, permet une coordination, réduit les coûts.

La troisième facette du défi est de l'ordre organisationnel. Pour réaliser l'alternance ou l'interaction et plus encore pour réaliser la collaboration, il faut une modification substantielle du rôle de chacun : le monde de l'éducation qui collabore davantage au travail et à la production; le monde du travail qui collabore à la formation. Cependant, il faut clarifier les rôles et s'entendre sur les rôles modifiés et il faut éviter le piège de la confusion des rôles, puisque l'un se prend pour l'autre. Il restera toujours une prédominance et c'est à ce prix qu'il y aura respect mutuel et entraide. Le milieu du travail aura toujours sa responsabilité et vice-versa.

Dans ce cadre général, les relations de travail doivent être modifiées; les conventions collectives devront être plus ouvertes.

Dans le milieu de l'enseignement, il faudra peut-être arriver à définir des rôles de mentor, d'enseignants seniors par rapport à ceux d'enseignants juniors. Les premiers auront la responsabilité de participer à la formation pratique des futurs enseignants avec une ventilation différente de la tâche; bien sûr, ceci implique des coûts, et l'on revient à la facette économique. Dans la facette organisationnelle, il faut ajouter les difficultés d'arrimage des horaires de collaboration et des espaces (locaux et soutien en secrétariat); il faut également considérer les contraintes des étudiants et des travailleurs. La collaboration suppose la sécurité, la générosité dans la comptabilisation de son temps.

Dans la facette organisationnelle, il est nécessaire d'identifier la dimension des relations interpersonnelles qui jauge et nourrit le climat de collaboration. Il m'apparaît que le paradigme gagnant est celui qui énonce que, dans une telle collaboration, il n'y a pas de dominants ni de dominés. Il n'y a que des gens qui ont des préoccupations différentes, des compétences différentes, des objectifs différents, qui méritent considération mutuelle selon un principe d'égalité dans la différence.

En raison des difficultés énumérées et du beau défi de la formation dans un contexte de la relation dynamique «formation-travail/travail-formation», je terminerai en traitant de la facette «formation des formateurs». Une des plus grandes difficultés est la préparation des formateurs à cette nouvelle façon de former; l'autre grande difficulté est la gestion de cette formation dans ce contexte.

D'abord, la preparation des formateurs du monde de l'éducation et du monde du travail suppose des étapes bien précises : explication du modèle et développement de la conviction que le modèle vaut la peine d'être actualisé; développement d'outils didactiques, création d'un lieu d'échange d'idées et de ressources, tout ceci en considérant les limites et les rôles de chacun. Il faut considérer que chaque entreprise ne pourra déléguer une personne pour faire ce processus; c'est trop coûteux. Je pense qu'un représentant d'un secteur pourrait suffire et qu'il devrait utiliser les outils modernes de banque de données, de répertoires informatisés, de vidéos, qui économisent les forces, évitent les répétitions et évitent que tous et chacun aillent frapper aux portes de chaque entreprise.

Ensuite la gestion! Je pense qu'il faut inventer un nouveau modèle de gestion à partir de principes éprouvés : une personne qui a foi au modèle, qui exerce un leadership, qui est dynamique et respectueuse des parties, qui est capable d'assurer la préparation de dossiers, qui est capable d'impliquer les gens, et qui est capable, avec des études en main, de quérir les fonds pour actualiser le modèle sans que seul le monde du travail en fasse les frais.

Bref, «formation-travail/travail-formation» est un défi de taille pour la formation. Heureusement qu'on a des antécédents à l'Université de Sherbrooke, à la Faculté d'éducation, antécédents basés sur la foi des pionniers mais aussi sur une réalité fondamentale; la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke avait et a encore un besoin vital de collaboration avec le milieu du travail; elle est même condamnée à collaborer, puisqu'elle n'a pas les ressources suffisantes en elle-même pour assurer son dévelopement. Un tel état n'est pas mauvais; il a été et reste créateur. Pensons au régime coopératif, aux stages, à la formation clinique des médecins, au perfectionnement du personnel enseignant.

D'abord, très tôt, il faut développer le modèle conceptuel de la relation dynamique «formation-travail/travail-formation». Le texte récent de Riverin-Simard (1991) permet de comprendre plus à fond «tout phénomène d'interaction». Il présente quatre approches pour définir tout phénomène d'interaction : l'approche formiste, l'approche relationnelle, l'approche organismique et l'approche transactionnelle. L'approche formiste correspond au pairage selon les affinités des parties; l'approche relationnelle est de l'ordre des actions réciproques; l'approche organismique est de l'ordre d'actions réciproques complexes et tient compte que chacune des parties forme un tout avec ses objectifs et avec une orientation future particulière. Enfin, l'approche transactionnelle est associée à un processus de fusion de chacune des parties «au sein d'un contexte et d'un domaine particuliers».

Ensuite, dans une collaboration «monde de l'éducation — monde du travail», il faut s'associer des collaborateurs. Bien sûr, le modèle se développe aussi par induction. On ne peut clarifier une fois pour toutes. L'action permet de poursuivre les clarifications. Ici, le modèle de la recherche-action est intéressant. Il faut développer des objectifs communs comme l'amélioration de la formation, la motivation, la qualité de vie. Il faut se donner des objectifs particuliers les plus explicites possible : pour l'un, c'est une meilleure formation; pour l'autre, une meilleure production (ce qui peut sembler incompatible).

Il faut avoir la foi qu'on va réussir; il faut les connaissances dans les processus à suivre, dans la façon de clarifier les rôles et de les interconnecter. Il faut le leadership à l'instar de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke avec son nouveau modèle de formation. Il faut des ressources humaines et financières pour développer des outils économiques efficaces pour faciliter l'atteinte des objectifs dans le respect des rôles de chacun.

En conclusion, même si le défi de la collaboration entre le monde de l'éducation et celui du travail est de taille pour les raisons énumérées et d'autres non identifiées, le contexte socioéconomique actuel nous invite à tenter de le relever. Peut-être qu'il y aura création de quelque chose de bénéfique pour les deux modèles, tant celui de l'éducation que celui du travail.

RÉFÉRENCES

BINGHAM, W. (1987).
Suggestions for policy regarding the integration of young people into working life. Paris : UNESCO.

CONSEIL DES COLLÈGES. (1991).
L'éducation des adultes, il faut l'inscrire dans une perspective d'éducation permanente. *Bulletin d'information, 7*(4).

DUPONT, P. et MARCEAU, D. (1990).
Éducation au travail. Dans Roy, G.-R. (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (tome 1 — *Éducation et travail*, p. 341-349). Sherbrooke : Éditions du CRP.

MINZBERG, H. (1986).
Structure et dynamique des organisations. Montréal : Agence d'Arc.

RIVERIN-SIMARD, D. (1991).
Conceptions interactionnelles de l'insertion et de l'adaptation socioprofessionnelles. Actes du colloque tenu lors du 59e congrès de l'ACFAS, 25 pages.

Conférence d'ouverture

Guy Bourgeault
Université de Montréal

Introduction

Il y a une dizaine d'années, l'émergence un peu partout, en Belgique, en France et en Suisse tout autant qu'au Québec, de pratiques nouvelles dans le champ diversifié de la formation d'adultes, puis d'une conscience progressivement plus vive, tant chez les formateurs et les formatrices que chez les responsables de formation, des enjeux liés à ces pratiques et sous-jacents à elles — enjeux d'ordre pédagogique ou d'aide à l'apprentissage, bien sûr, mais aussi d'ordre politique ou d'ordre organisationnel, et d'ordre proprement épistémologique — amenait un observateur lucide et passionné de ces éclosions, lui-même formateur et chercheur, à déceler les secrètes connivences qui réunissaient nombre de formateurs et formatrices en un réseau, informel encore, certes, mais néanmoins réel et déjà agissant, comme la «conspiration du Verseau» de Marilyn Ferguson. Gaston Pineau entreprit de donner corps à ce réseau, d'en dynamiser surtout les liens encore ténus, et c'est alors qu'il lança aux collègues de l'Europe francophone, depuis le Québec, l'invitation à échanger, à discuter problématiques de recherche, enjeux de formation et modes d'action dans le cadre du premier symposium et du premier colloque du RIFREP, à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, au printemps 1983, il y a donc un peu plus de huit ans maintenant.

Les pratiques nouvelles évoquées plus haut, qui soulevaient des enjeux d'ordres divers, appelaient l'instauration de nouveaux rapports eux-mêmes divers entre apprenants et formateurs; entre milieux de vie et de travail, d'une part, et institutions et services de formation, d'autre part; entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, savoirs en gestation et savoirs constitués; entre action, recherche et formation[1]. Recherche-action et formation, histoires de vie et formation, reconnaissance des acquis, apprentissages expérientiels et formation : avec une remarquable continuité (assurée discrètement par notre tenace collègue Pineau), les thématiques abordées lors des rencontres de Genève, de Tours et de Paris, dans la deuxième moitié des années quatre-vingt, ont permis d'analyser des pratiques émergentes, d'élucider certains enjeux sous-jacents, d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche et d'action. Et de poursuivre au fil des ans une démarche collective de formation permanente, puisque toutes les rencontres ont été résolument placées sous le signe de l'échange entre les participants et de la confrontation tant des pratiques, des expériences et des réalisations que des recherches, dans une dynamique d'aide mutuelle et de stimulation à l'audace des apprentissages novateurs dont nous ressentons tous, responsables pour la plupart d'entre nous de la formation de formateurs, l'urgente nécessité pour nous-mêmes, en même temps que le goût et le désir toujours inassouvi.

---

1 Voir les propos de la présentation, sous le titre «Éducation permanente : de la pédagogie à l'épistémologie», des Actes du premier symposium du RIFREP tenu à l'Université de Montréal du 3 au 6 avril 1983 - *Recherches et éducation permanente*, Montréal, Université de Montréal (Faculté de l'éducation permanente), 1984.

Et nous voilà de nouveau réunis en terre québécoise — à Orford, cette fois, dans une Estrie que les organisateurs souhaitaient pour nous rouge et or, et qui le sera demain si le soleil est au rendez-vous, — à l'invitation des collègues de l'Université de Sherbrooke : Monique Chaput, Julio Fernandez, Jean-Louis Levesque, que je veux remercier avec vous à l'ouverture de notre rencontre.

La thématique de ce symposium et du colloque des prochains jours, *Formation-travail/travail-formation*, thématique arrêtée à Paris il y a deux ans, situe d'emblée nos échanges à venir en continuité de ceux des rencontres précédentes. La thématique générale proposée ouvre certes un nouveau volet de notre programme de formation, un nouveau front d'échange et de recherche commune, mais, par ses traits d'union et par le jeu d'une répétition des mots qui refuse de mettre la formation en dépendance du travail, ou le travail en dépendance de la formation, elle évoque d'entrée de jeu l'instauration désormais requise de nouveaux rapports — et de nouveaux «arrimages» — entre travail et formation, bien évidemment, mais aussi et par là même entre entreprises et organisations diverses, d'une part, et institutions ou services de formation, d'autre part; entre modes d'apprentissage et modes de travail pédagogique (selon l'expression de Marcel Lesne); entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, entre savoirs en gestation et savoirs constitués... dans l'élaboration de nouveaux savoirs[2].

Pour introduire nos échanges, je veux simplement, comme on m'a demandé de le faire, présenter d'abord quelques observations — fragmentaires — et quelques réflexions — elles aussi fragmentaires et tout aussi partiales que partielles — sur l'évolution du travail et sur celle, corrélative, de la formation; puis ouvrir quelques pistes de réflexion et d'action tout autant que de recherche sur les nouveaux rapports en voie d'instauration ou à instaurer entre les deux «mondes» du travail et de la formation, qui renvoient à plus tard la discussion sur les arrimages requis et sur leurs modalités; pour enfin, par mode de conclusion, dégager quelques conséquences qui me paraissent découler des transformations en cours pour la formation des formateurs... qui, elle-même recherche ou procès de recherche, doit faire en outre l'objet de recherches plus approfondies, plus assidues.

1. LE TRAVAIL EN MUTATION

La prolifération, durant les dernières décennies, des activités de formation d'adultes et des institutions ou services qui les dispensent est souvent présentée comme dépendante d'une mutation dans le monde du travail et y contribuant tout à la fois. De quoi s'agit-il? Prenant une fois de plus le risque des abusives simplifications, j'évoquerai ici, pour illustrer plus qu'analyser la mutation en cours dans le monde du travail et dans le travail lui-même, trois larges procès ou mouvements étroitement interreliés : l'allégement du travail par le développement technologique et sa croissante abstraction, la soumission du travail et de toute la vie à la raison économique, le passage de l'éthique du travail à la culture d'entreprise.

---

2 Cette thématique des nouveaux arrimages sera plus formellement abordée et traitée dans le cadre du colloque qui doit suivre le présent symposium. J'y reviendrai dans ce cadre.

1.1 Le travail transformé par le développement scientifique et technologique

La transformation de l'organisation du travail et du travail lui-même a fait l'objet, au cours des dernières années, de plusieurs études. En général, ces études ont d'abord mis en évidence la part jugée déterminante du développement scientifique et surtout technologique dans cette transformation; elles ont toutefois fait apparaître aussi comment l'internationalisation de la production et la mondialisation des marchés, l'évolution des modes de gestion, et nombre d'autres facteurs ont joué et continuent de jouer, dans la complexe dynamique interactive de l'évolution en cours, des rôles tout aussi déterminants (Bernier *et al.*, 1983; Bernoux *et al.*, 1987; L'Heureux, 1989) : la compétitivité qui découle de l'internationalisation de la production et des échanges entraîne le recours à des technologies toujours nouvelles pour accroître la productivité de l'entreprise tout en améliorant la qualité des produits, ce qui exige la mise en place et la mise en œuvre de modes de gestion qui font davantage appel, de façon générale, à la particiption... laquelle, en retour, transforme l'organisation concrète du travail en modifiant les rapports et le partage des responsabilités et des fonctions ou des rôles entre les divers partenaires qui exigent désormais d'être associés aux prises de décision qui touchent le choix et les modalités d'introduction et de mise en œuvre des technologies nouvelles...

La formation joue dans cette complexe dynamique interactive un jeu, certes ambigu, d'adaptation des travailleurs aux nouvelles réalités du travail et d'habilitation aussi à s'y insérer de façon créatrice.

M'en tenant pour le moment aux seules répercussions du développement scientifique et surtout technologique sur le travail, je voudrais mettre en évidence le fait que ces répercussions sont multiples et d'ordres divers.

a) De façon générale, on ne cesse de le répéter, le développement scientifique et technologique des dernières décennies a profondément modifié les pratiques de travail. Il n'y a là, en un sens, rien de vraiment nouveau : le développement de techniques nouvelles a constamment amélioré, au fil des siècles et au fil des ans, les instruments de travail et de production de biens et de services. En introduisant toutefois l'informatique et la robotique dans tous les milieux de travail et pour l'accomplissement des tâches les plus diverses, y compris dans les tâches dites professionnelles, le développement technologique a récemment entraîné dans les entreprises et dans toutes les institutions des transformations rapides et souvent profondes en même temps que de grande envergure, transformations que l'on associe à ce que l'on appelle communément leur modernisation. Il s'agit en fait de «changements majeurs dans l'organisation du travail et dans le travail lui-même» (Houle 1983; Iribarne, 1981; Miquel, 1986). Ces changements ont certes allégé le travail; ils l'ont aussi rendu plus complexe et plus «lourd», d'autre façon, et entraînent exclusions et marginalisations; ils favorisent donc ou peuvent favoriser une plus grande autonomie des partenaires dans le jeu articulé des compétences différenciées et des interdépendances, ou accroître au contraire leur dépendance et leur isolement, voire leur marginalisation ou même leur exclusion. Je reviendrai plus loin sur ces enjeux.

b) L'organisation du travail et le travail lui-même étant modifiés, la santé et la qualité de la vie des personnes se trouvent à la fois mieux assurées et pourtant menacées de façon nouvelle par les retombées — ou les effets secondaires — du développement technologique touchant, avec l'organisation du travail et ses modes, la qualité de l'environnement au travail : inaction et manque d'exercice physique, stress et hypertension, allergies, etc., sans compter les maux directement reliés aux postes de travail et aux tâches. Comme on l'a fait observer avec un humour quelque peu cynique, l'air des cavernes était sans doute moins pollué que celui des bureaux modernes et des usines, des écoles et des hôpitaux... et finalement de nos villes. Plus largement, c'est l'habitabilité même de la planète qui est en cause. De nouvelles «sciences» et de nouvelles professions sont nées de là : ergonomie, santé et sécurité au travail, sciences de l'environnement, etc.

c) Le développement technologique fait aussi sentir ses effets sur la nature et la qualité des rapports sociaux : il introduit dans le travail, comme plus largement dans la vie sociale en général, l'exigence constamment accrue de la maîtrise, par-delà l'acquisition d'habiletés techniques nouvelles, de savoirs de plus en plus abstraits[3]. Le chômage devient ainsi, dans la société technologique, le lot de ceux et celles qui, écartés de postes de travail simplement disparus, ne peuvent pour diverses raisons assumer les nouvelles tâches créées. De nouveaux clivages sont ainsi générés, dans les entreprises et dans les institutions comme dans la société en général, avec de nouvelles hiérarchies, par la centralité en quelque sorte décisive des savoirs dans les sociétés modernes et postmodernes (Dandurand et Ollivier, 1991).

d) Il y a plus encore. Christian Miquel a bien mis en lumière comment «les nouvelles technologies ont incontestablement des effets sur la structure sociale» : «À travers elles, écrit-il, c'est tout un nouvel ordre social qui se met en place — en réorganisant le monde de la production, en rationalisant les processus, en instaurant un nouvel ordre communicationnel, en remplaçant l'autorité de l'ancien corps politique par l'intégration sociale à un nouveau corps technique et à un réseau informatisé incontournable» (Miquel, 1986). Outre les changements évidents qu'elle introduit dans les entreprises et dans les institutions de tous ordres, l'informatique transforme les modalités des processus décisionnels; massivement diffusée dans tous les secteurs d'activité sociale, elle crée, par le jeu des interrelations et des interactions désormais élargi, un «réseau gigantesque invisible» de régulation sociale et de contrôle; elle répudie enfin la richesse fatalement ambiguë d'une pensée symbolique et conceptuelle ouverte au profit d'une logique binaire essentiellement classificatrice et fermée. Par-delà ses effets les plus visibles quant à la modification des tâches et au chômage, la robotique contribue, de son côté, au gonflement du secteur tertiaire de l'économie et provoque un réaménagement de l'univers domestique. Enfin, poursuit Christian Miquel, la télématique accentue le processus de morcellement et d'atomisation d'une société dans laquelle tout le monde se côtoie sans avoir à se rencontrer. Se trouvent donc finalement touchées les façons de vivre et les façons même de penser.

3 Ce que signalait il y a maintenant près de vingt ans, entre autres, Daniel BELL, *Vers la société post-industrielle*, Paris, Laffont, 1976 (1973).

La formation, bien sûr, y trouve son compte. Et donc les formateurs aussi. Mais à quel prix? N'anticipons pas ici sur les propos de la seconde partie, et contentons-nous de noter comment, avec le travail, toute la vie semble peu à peu soumise à ce que j'appellerai la raison technologique.

1.2 La soumission du travail et de toute la vie à la raison économique

Par quel étrange paradoxe, potentiellement libérés d'un travail servile et asservissant par le développement scientifique et technologique, nous sommes-nous donc retrouvés asservis à la dure exigence d'un travail partout présent et envahissant, qui occupe tout notre espace et tout notre temps? C'est l'irrationalité de la raison économique qui est ici en cause.

Faisant la critique de la raison économique, André Gorz a bien montré comment ce qu'il appelle le travail à but économique ou le travail rémunéré, rendu moins important par le développement scientifique et technologique des dernières décennies, envahit maintenant de façon irrationnelle et contradictoire les domaines autrefois réservés des besognes domestiques et des travaux autonomes de création ou de loisir (Gorz, 1988).

Les appareils technologiques mis en place dans les entreprises permettent de produire plus et mieux avec moins : moins de capitaux, moins d'énergie parfois, moins de travail, c'est-à-dire moins d'heures de travail. D'où l'exclusion d'un nombre croissant de personnes du «marché du travail». D'où aussi la multiplication des emplois précaires et à temps partiel et la marginalisation d'importants groupes sociaux. Plutôt que de réaménager le travail et les temps de travail (1000 heures/année au lieu de 1600, propose Gorz), on crée ailleurs de l'emploi, on transforme en travail à but économique des tâches et des fonctions de support ou d'entraide, de création, de loisir. Se multiplient, comme coiffeurs et coiffures, thérapeutes et thérapies, et des vendeurs de toute sorte nous proposent, à grands renforts de campagnes publicitaires, des mets préparés, des spectacles, des voyages organisés. Partout, rien n'échappe désormais à l'emprise du travail, on s'emploie à me servir : chez moi et à l'étranger, à la maison ou au restaurant, une foule de «travailleurs» m'offrent les «produits» les plus divers. Ne parle-t-on pas d'ailleurs de plus en plus communément des industries de la santé, des industries alimentaires, des industries culturelles, des industries touristiques...

N'y aurait-il pas là, parce qu'elle devient totalitaire, dérapage de la rationalité économique? Chose certaine, en transformant tout en travail, elle le modifie; et elle crée deux catégories de travail et de travailleurs : le travail qui offre à certains travailleurs une rémunération qui leur permet de se payer les services rendus par le travail d'autres travailleurs qui ne pourront jamais se les offrir.

De nouveau, la formation trouve là son compte, avec les formateurs : les métiers se multiplient et par conséquent se trouvent aussi multipliées les formations et les programmes ou activités de recyclage. Mais, encore une fois, à quel prix?

1.3 De l'éthique du travail à la culture d'entreprise

Par ailleurs, dans tous les domaines également, la raison gestionnaire, tentaculaire elle aussi, s'emploie, en imposant normes et procédures, à gérer partout le travail et ses excroissances. Chaque entreprise, chaque organisation, chaque institution a aujourd'hui son énoncé de mission qui définit les objectifs et détermine les moyens pour y arriver. Tous sont appelés à faire leur cet énoncé, sans pour autant se l'approprier vraiment, pour pouvoir s'engager résolument et de façon responsable — le vocabulaire de la responsabilité est aujourd'hui à la mode —; chacun se sentant solidaire des autres, à la réalisation du projet commun. Se fait ainsi le passage discret et pourtant très net, malgré l'usage parfois des mêmes mots, de l'ancienne éthique du travail — liée à l'appartenance de métier — à la culture d'entreprise.

La formation devient ici un important outil de gestion, les formateurs y trouvent toujours apparemment leur compte, mais est-ce si sûr?

On apprend aujourd'hui — de là, pour une bonne part, la multiplication des formations — à gérer son budget, ses études, sa famille, ses loisirs, son temps, son stress, sa vie affective... J'ai entendu, un jour, dans un cercle de professeurs qui dispensent des enseignements dans le cadre d'un programme d'études interdisciplinaires sur la maladie et la mort, un collègue soutenir comme chose qui va de soi que la tâche de formation la plus importante aujourd'hui, puisque la mort est répudiée en même temps que la vie, avec leurs imprévus, était d'«apprendre à gérer son mourir»!

Envahissante, la raison économique, s'inféodant en quelque sorte les raisons administrative et technologique, encercle toute la vie; les activités de formation n'y échappent pas, y contribuent même...

2. LA FORMATION... EN TRANS-FORMATION

La formation ne saurait échapper à cette dynamique générale faite de profondes transformations. Sans entrer ici dans les détails, je veux évoquer rapidement comment les hégémonies notées plus haut conditionnent, en touchant leurs orientations tout autant que leurs modalités, les pratiques de formation. Je ferai ici état, de nouveau, de trois phénomènes, de trois procès ou mouvements : la multiplication des formations, leur sujétion à la raison économique, leur utilisation comme instrument de gestion.

2.1 La multiplication des formations

Le développement scientifique et technologique ayant entraîné partout la multiplication des connaissances et des habiletés requises pour l'accomplissement de tâches spécialisées et, en outre, leur obsolescence rapide, se sont multipliées les formations qui se succèdent, avec leurs «kits» et leurs répétitions, et parfois dans leur relative nouveauté, dans la vie des personnes en formation comme dans celle des formateurs et des formatrices. Les anciens idéaux d'apprentissage autonome dont la formation visait à éveiller et à instrumenter tout à la fois les possibilités, idéaux fondés sur une théorie de l'«Apprendre à apprendre» qui devait libérer les dynamismes de l'autoformation et rendre possible

l'adaptation à des situations et à des exigences nouvelles, semblent un peu partout abandonnés au profit de la multiplication des formations courtes, dites «sur mesure». Elles sont jugées plus immédiatement efficaces et «rentables»... — malgré les déclarations obligées en faveur d'une formation qui assure les apprentissages de base requis pour réaliser les transferts de connaissances et d'habiletés devenus partout nécessaires.

Il y a là, me semble-t-il, influence de la raison technologique et sujétion aux impératifs conjugués de la raison économique et de la raison gestionnaire.

Le défi pour la formation est sans doute de faire place aux spécialisations devenues nécessaires tout en assurant la prise en compte des réalités globales et en rendant possibles, en vue des concertations désormais requises entre plusieurs partenaires dans l'exercice des fonctions les plus diverses, les échanges et les interactions par-delà les frontières dressées entre les disciplines, les professions, les départements; et les transferts de connaissances et d'habiletés qui permettent de faire face aux incessants changements qui surviennent et qui sans doute continueront de survenir dans les entreprises et dans les organisations comme, plus largement, dans la vie sociale en général.

Se trouve ainsi ouvert ou réouvert un champ de recherche, trop peu exploré encore, qui porte tant sur l'apprentissage lui-même et ses modalités que sur la formation et l'aide à l'apprentissage dans un cadre social et culturel nouveau. Et portant aussi sur ces environnements eux-mêmes dans leurs rapports à l'apprentissage et à la formation.

2.2 La formation soumise à la raison économique

En assurant les recyclages requis, en offrant des préparations toujours nouvelles à des emplois eux-mêmes nouveaux, la formation donne pratiquement son aval aux dérapages d'une raison économique envahissante et qui transforme tout en travail. Je ne proposerai pas ici, bien évidemment, de laisser les chômeurs aux prises avec leur situation. Je souhaiterais toutefois que les formateurs et les formatrices soient davantage conscients des enjeux qui découlent tant des transformations du travail que de leurs pratiques, et qu'ils soient davantage critiques.

De nouveau, la recherche a ici un rôle majeur à jouer, au service de la formation des formateurs et des formatrices, pour élucider et analyser les enjeux en cause et pour les aider à se doter des instruments utiles. La formation est ici appelée à se faire elle-même procès de recherche, recherche-formation; j'y reviendrai.

2.3 La formation comme instrument de gestion

Soumise à la raison économique, la formation devient un instrument de gestion — de gestion sociale de la crise économique et de ses conséquences sociales, de gestion des contraintes (qui découlent de cette crise) dans les entreprises et dans les institutions. De nouveau, je ne proposerai pas ici que les formateurs poussent à la révolte. Je souhaiterais toutefois que, davantage conscients et critiques, ils puissent aider les personnes en formation à démystifier, en y instaurant, les savoirs et les rationalités en cause dans les divers domaines de la vie individuelle et de la vie collective qui constituent autant de disciplines

scientifiques et de champs d'intervention réservés, à s'approprier les savoirs essentiels et les instruments requis pour l'acquisition autonome, au fil des pratiques de travail, des compétences nouvelles exigées, à exercer un contrôle réel, en concertation avec d'autres partenaires, sur leur vie au travail comme en d'autres lieux.

Pour ce faire, les pratiques de formation devront faire une place réelle et large à la recherche dans une dynamique d'apprentissage qui favorise, en vue de l'innovation et non plus de la répétition seulement des savoirs établis ou de l'utilisation des techniques éprouvées, l'anticipation et la participation, c'est-à-dire la prise en compte du futur et des conséquences des gestes posés, d'une part, et, d'autre part, avec l'éclatement des frontières disciplinaires ou professionnelles, ou des divisions de tâches et de l'étanchéité des postes de travail multipliés, la prise en compte des interdépendances et des solidarités qui en découlent. Si les activités de formation doivent ainsi faire place à la recherche, se faire elles-mêmes activités de formation-recherche ou de recherche-formation, il importe, bien évidemment, que la formation des formateurs et des formatrices soit résolument placée à la même enseigne et soit elle aussi dynamique et procès de recherche-formation.

3. FORMATION-TRAVAIL/TRAVAIL-FORMATION : NOUVEAUX RAPPORTS ET NOUVEAUX ARRIMAGES

Au fil de l'évolution trop sommairement — et injustement, c'est-à-dire qu'elle ne rend pas justice aux formateurs et aux formatrices, et à leurs pratiques souvent lucides et critiques, novatrices, — évoquée ci-dessus, la formation apparaît comme dépendante de la mutation en cours dans le monde du travail. Or elle devrait et pourrait être, me semble-t-il, un partenaire qui exerce une influence déterminante dans l'orientation des transformations qui font cette mutation. Cela requiert l'instauration, entre le travail et la formation, de nouveaux rapports, de nouveaux arrimages — ce dont il sera question plus formellement dans le cadre du colloque à venir. Je ne fais que les évoquer ici comme objet multiple d'une recherche patiente à entreprendre rapports et arrimages :

- en ce qui concerne les grandes politiques et entre les grands partenaires que sont l'État, l'Entreprise et la Formation;
- en prise avec les réalités concrètes dans les divers milieux de vie et de travail, entre les entreprises et les institutions ou les services de formation;
- en ce qui concerne les cheminements personnels et professionnels, entre les apprentissages réalisés ou les acquis et ceux à faire;
- en ce qui a trait aux savoirs requis, entre les savoirs constitués et les savoirs en émergence.

Je ne saurais dire à l'avance ce qui ressortira, sur ces larges thématiques, de nos échanges dans les divers ateliers tant du symposium que du colloque qui suivra. J'exprime toutefois le vœu que les enjeux réels soient abordés franchement et résolument, sans que soient éludées certaines dimensions, sans que soient escamotés les questionnements, les discussions et les débats qui touchent non seulement les objectifs et les modalités d'action, mais aussi les finalités en fonction desquelles les objectifs et les modalités doivent être jaugés et «jugés», mesurés. Car les enjeux, d'ordre politique et organisationnel, d'ordre pédagogique ou de formation, d'ordre épistémologique, sont aussi des enjeux d'ordre

éthique. Or on a récemment défini le champ de l'éthique comme étant précisément celui de l'éludé. Vous me permettrez, puisque plusieurs d'entre vous connaissent mon intérêt pour l'éthique, de vous inviter à entrer, en échappant à l'emprise — tendanciellement totalitaire — de la raison économique, gestionnaire et technicienne, dans le royaume de l'éludé. Cela, non seulement dans les discussions d'Orford, mais aussi et surtout dans des recherches dont le présent symposium vise à faire en sorte qu'elles soient davantage reliées entre elles et interactives dans des confrontations qui transgressent résolument les frontières des disciplines, des institutions, des pays et des continents.

CONCLUSION

La formation des formateurs et des formatrices a elle-même évolué au fil des mutations, sommairement évoquées et esquissées plus haut à gros traits, tant du travail que de la formation. Les dimensions proprement pédagogiques — ou andragogiques, comme diraient bon nombre de mes collègues de l'Université de Montréal, — ont longtemps été mises de l'avant : il s'agissait, pour l'essentiel, de favoriser l'acquisition d'habiletés à stimuler l'apprentissage autonome et à y aider. Plus récemment, les dimensions plus techniques et administratives ont été prises en compte; en témoignent, par exemple, les orientations prises par des programmes de formation ou de perfectionnement résolument centrés sur les stratégies et l'ingénierie de la formation. Il y a là un élargissement des perspectives, une prise en compte des dimensions et des enjeux d'ordre politique et organisationnel ou de gestion, en même temps que d'ordre technique, qui me paraît tout à fait opportune et importante. Il me semble toutefois que n'est pas écarté le risque, ni évité le piège d'une sujétion de la formation aux impératifs et aux dictats de la raison économique qui s'est assujettie la raison technicienne et la raison gestionnaire.

De plus, compte tenu des situations nouvelles et des enjeux nouveaux, la formation des formateurs et des formatrices doit intégrer la recherche comme une dimension essentielle et centrale de sa propre démarche; elle doit se faire elle-même dynamique et procès toujours inachevé de recherche. Être aussi objet de recherches diverses tant pour ce qui est de ses finalités et de ses environnements sociaux et culturels que pour ce qui est de ses objectifs et ses modalités.

Je termine avec ces propos qui, comme les précédents, sont pour moi, malgré leur forme le plus souvent affirmative, des questions ouvertes et soumises à débat.

RÉFÉRENCES

BERNIER, C. *et al.* (1983).
Nouvelles technologies et caractéristiques du travail. Montréal : IRAT.

BERNOUX, P. *et al.* (1987).
Technologies nouvelles, nouveau travail. Paris : PEN.

DANDURAND, P. et OLLIVIER, É. (1991).
Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés* *23*(1), 3-23.

GORZ, A. (1988).
Métamorphoses du travail. Quête de sens. Critique de la raison économique. Paris : Galilée.

HOULE, B. (1983).
Pour comprendre les nouvelles technologies : définitions, impact sur l'organisation de la production, diffusion. *In* Bernier, C. (éd.), *Nouvelles technologies et caractéristiques du travail. Bilan-synthèse des connaissances.* Montréal : IRAT.

IRIBARNE, A. (1981).
Technologies et systèmes de travail : l'évolution du travail face au développement des technologies. *In L'évolution des systèmes de travail.* Paris : CEREQ/CNRS.

L'HEUREUX, M.-N. (1989).
Les conséquences des transformations technologiques et organisationnelles sur les politiques de formation (document interne). Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

MIQUEL, C. (1986).
Les impacts des nouvelles technologies : mythes ou réalités. *Gestion, 11*(3), 56.

POLITIQUES, PARTENARIATS, ORIENTATIONS

PRÉSENTATION

JEAN-LOUIS LEVESQUE
Université de Sherbrooke

Cette première section rassemble les communications présentées sous le titre de *Politiques, partenariats, orientation* et qui constituent le premier atelier du symposium. Les ateliers avaient lieu de façon concomitante et, compte tenu d'une bienveillante tolérance au va-et-vient d'un atelier à l'autre, ils devaient réunir les mêmes personnes pour la tenue du symposium. La répartition des ateliers avait été faite en deux temps : théoriquement d'abord lors de l'appel de communication et pratiquement ensuite à la réception des textes. Matéo Alaluf, dans ses conclusions, fait allusion à l'éclatement des clés d'entrée proposées par le comité scientifique pour le regroupement des présentations et il fait également écho au fait que les présentateurs n'ont pas eu et n'avaient pas à avoir le souci de situer leurs présentations dans le cadre des thèmes des ateliers. C'est ce qui explique que les thèmes parapluies proposés ont eu une efficacité réelle sur le plan organisationnel mais plus réduite sur le plan de la rigueur conceptuelle.

Mais il se trouve que les présentations faites dans ce premier atelier servent, en pratique, de portique, à l'ensemble de l'édifice. Cinq communications, regroupées dans une première partie, présentent des problématiques globales : Québec, France, Suisse, Brésil et Communauté européenne. L'ensemble des sujets plus spécifiques qui seront analysés plus en détail dans d'autres textes de cette section ou des autres sections est déjà présent dans ces premiers : mouvement du contexte économique vers la mondialisation et vers les transnationalismes et les répercussions sur les systèmes de travail-formation/ formation-travail, mobilité de l'emploi par l'émergence et la disparition des postes de travail, jeu des interactions entre formation, promotion et mobilité selon les catégories socioprofessionnelles (Podevin), appels à la flexibilité et au partenariat devant l'ampleur des nouvelles tâches (Béland), examen du modèle des plans éducatifs conjoints (Isabelle) et examen des conditions d'efficacité du partenariat (Landry et Le Douaron), examen de la position universitaire dans un contexte de transformation sociale globale (De Alvarenja, Bastos).

La situation de chômage qui sévit dans les pays représentés au symposium, à l'exception de la Suisse où le phénomène est plus appréhendé que présent avec la même intensité qu'ailleurs (Schneider), force la réflexion. Or la réflexion dominante dans ce contexte est la logique gestionnelle. Dans cette logique, deux filières de raisonnement se sont développées et appellent encore des vérifications, ainsi que vraisemblablement des relativisations : les qualifications et l'insertion de la formation dans le contexte de l'investissement. Les qualifications, dont on parle tant, parfois, à la manière de dogme, sont remises en question par Alaluf «... ce n'est pas dans la nature des tâches effectuées par les travailleurs qu'il faut chercher le critère des qualifications mais plutôt dans un ensemble des rapports». Voilà ce qui s'appelle accrocher le grelot et qui prépare à la réflexion incisive sur toutes les réflexions des sections successives au sujet de la qualification. Quant à l'investissement formation, qui n'est encore qu'une fragile pousse ... il faudra bien la cultiver, car elle peut être assimilée par bien plus forte qu'elle : «De la conception

première de la formation comme charge fiscale, on risquerait de basculer dans "l'univers impitoyable" de la formation comme investissement, si l'on ne prenait garde au rôle du sujet dans la formation» (Mebarki).

L'entrée de la formation dans le système de l'organisation du travail et de sa gérance peut se faire sous la poussée des événements par le biais de l'investissement, mais elle ne peut en rester là et en appelle à un autre secteur de la gérance, la gestion prévisionnelle des emplois (Berton et Gaucher).

Les présentations rassemblées sous ce titre de chapitre sont autant d'affirmations ou de données que des questions et des hypothèses qui permettent de saisir des situations passablement inédites et d'y intervenir, proportionnellement, selon les niveaux où elles se construisent. D'autres thèmes plus spécifiques apparaîtront en cours de lecture des autres sections, mais celle-ci servira bien de toile de fond, pour situer les questions plus spécifiques, ou d'annonce de points traités plus en détail dans la suite du document. C'est le portique de tout l'édifice.

TRANSFORMATIONS INDUSTRIELLES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Le cas du Québec

PIERRE BÉLAND

Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu
et de la Formation professionnelle

INTRODUCTION

Le Canada a longtemps compté sur ses ressources naturelles et sur des protections tarifaires pour assurer le développement de son économie. Des stratégies trop défensives n'ont pas permis d'adapter l'appareil productif à la concurrence, d'où des difficultés accrues dans un contexte de mondialisation des marchés. On juge aussi, comme plusieurs autres pays industriels, que les efforts pour le développement des ressources humaines sont insuffisants pour permettre la poursuite de la modernisation économique, par le relèvement de la productivité et par le développement d'activités économiques à plus haute valeur ajoutée.

Le Comité de la main-d'œuvre de l'OCDE a présenté en 1990 un énoncé de principe intitulé «Les défis et les chances des années 90» où l'on propose de mobiliser les ressources humaines, de développer des qualifications adaptées à l'emploi. L'OCDE insiste sur la nécessité d'axer davantage la politique de main-d'œuvre vers des mesures actives et non uniquement vers des mesures de soutien de revenu. Aux États-Unis, une commission nationale sur la main-d'œuvre a diagnostiqué un état de crise sur le marché du travail, qui menace les bases mêmes de la prospérité économique américaine. On y insiste sur l'insuffisance des efforts en éducation et en formation des jeunes et des travailleurs en emploi (US Department of Labor, 1989). Un rapport récent du Conseil du premier ministre de l'Ontario a également mis en évidence le caractère stratégique du développement des ressources humaines au cours des décennies à venir (Conseil du premier ministre de l'Ontario, 1990). Les constats sont sensiblement les mêmes en Europe, en France notamment, où l'on s'interroge également sur la compétitivité de l'économie (Podevin G., Verdier E., 1989).

Les transformations rapides de nos économies nous amènent ainsi à repenser la formation professionnelle; celle-ci devient un élément déterminant des ajustements des entreprises. Les défis de la compétitivité et du progrès social demeurent bien sûr les deux grands enjeux de la formation professionnelle. Les restructurations industrielles et les difficultés d'ajustement de nos économies nous obligent cependant à repenser nos moyens d'action. Ce texte, qui se fonde en partie sur une étude réalisée au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle[1], présente une analyse des tendances observées dans la transformation des secteurs d'activité et des

---

1 BÉLAND, P., D. LALANDE et N. ROY. (1991). *Le développement des compétences, le défi des années 90*, Gouvernement du Québec, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, direction de la recherche.

entreprises, ainsi que des problèmes d'adaptation de la main-d'œuvre. Les politiques traditionnelles du marché du travail nous apparaissent assez inefficaces face aux défis à relever. On présente également des expériences de coordination sectorielle et de développement de filières industrielles au Québec depuis dix ans.

1. L'ÉCONOMIE QUÉBÉCOISE DANS UNE DYNAMIQUE NORD-AMÉRICAINE

L'économie québécoise se situe nettement dans une dynamique nord-américaine, tant par ses échanges commerciaux que par les institutions qui encadrent son économie et son marché du travail. Alors que les économies nord-américaines avaient en 1945 une productivité beaucoup plus élevée que l'Europe et le Japon, l'écart s'est nettement rétréci depuis. Le manque de dynamisme des économies nord-américaines et la concurrence accrue sur le plan international ont eu pour conséquence d'affaiblir incontestablement certains secteurs industriels.

L'Europe et l'Amérique ont aussi des institutions du marché du travail très différentes. En Amérique du Nord, les relations patronales-syndicales sont souvent plus conflictuelles qu'en Europe et les conventions collectives sont généralement négociées au sein de l'entreprise. On remarque aussi moins de coordination de l'activité économique et de l'emploi au niveau sectoriel. À la suite de la récession de 1982 et face au défi de compétitivité que nous avons à relever, il y a cependant eu une prise de conscience dans les milieux patronaux et syndicaux quant à la nécessité de développer des relations plus harmonieuses et de se concerter davantage.

Comme l'ensemble de l'Amérique du Nord, le Québec devra délaisser son attitude défensive axée sur les salaires et la flexibilité de l'emploi et chercher une plus grande souplesse en investissant beaucoup plus dans le développement de ses ressources humaines pour assurer sa croissance dans une économie mondiale plus ouverte. Il faudra aussi, de toute évidence, développer un partenariat qui nous permette d'affronter de façon plus efficace la concurrence internationale.

2. L'ÉCONOMIE QUÉBÉCOISE EN TRANSFORMATION

Les emplois dans des secteurs exigeant des compétences élevées et diversifiées ont fortement augmenté au Québec durant les quinze dernières années. Quoique l'on constate une tertiarisation importante de l'économie, il faut reconnaître l'importance stratégique du secteur manufacturier et des services liés à l'information (services aux entreprises, services financiers, services publics). Ces secteurs sont non seulement essentiels pour notre dynamisme économique, mais ils connaissent aussi des transformations importantes de la production et de l'emploi. D'où la nécessité d'investissements importants dans la formation professionnelle pour ces secteurs d'activité.

La compétitivité accrue sur le plan international et la crise économique des années 80, que plusieurs analystes du travail associent à une crise des modes de production, heurtent principalement nos secteurs manufacturiers. Le Québec est particulièrement affecté, puisqu'il a longtemps tardé à modifier sa structure industrielle; les industries de biens de consommation représentent une part importante du secteur manufacturier. De

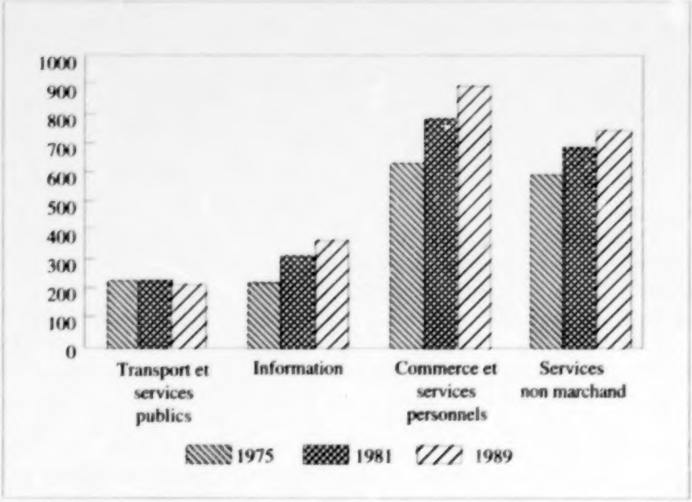
nombreuses études au Québec, notamment *Bâtir le Québec* (1979), ont souligné la faiblesse de sa structure industrielle. Les secteurs intensifs en main-d'œuvre représentent encore une part importante de l'industrie manufacturière québécoise. Les deux récessions de 1981-1982 et 1990-1991 ont sévèrement touché ces secteurs. Le déclin de ces industries explique en bonne partie la baisse de l'emploi manufacturier. Leur part de l'emploi global est passée de 24 % en 1975 à 19 % en 1990. Les secteurs intensifs en main-d'œuvre ont vu leur part de l'emploi manufacturier diminuer de 29 % en 1975 à moins de 22 % en 1990.

L'économie du Québec est caractérisée par des sous-marchés qui ont des environnements concurrentiels très différents. Ces sous-secteurs se distinguent tant par leurs perspectives économiques que par leurs modes de production, leurs modes de gestion et la qualification de leur main-d'œuvre.

Par exemple, les entreprises québécoises de génie-conseil et les secteurs manufacturiers de haute technologie, dans des domaines tels que l'aéronautique, les produits pharmaceutiques et l'électronique, très ouverts sur les marchés externes, font montre d'un grand dynamisme et ont vu leur part de l'emploi augmenter de façon constante. Ces secteurs fortement axés sur l'innovation effectuent la majorité de la recherche-développement au Québec. La technicité de la main-d'œuvre est en général élevée dans ces entreprises. Dans ces secteurs, où les modes de production sont complexes, des efforts ont été faits durant les années 80 pour développer des filières industrielles et pour permettre aux petites et moyennes entreprises de répondre aux exigences particulières de la sous-traitance dans ces secteurs.

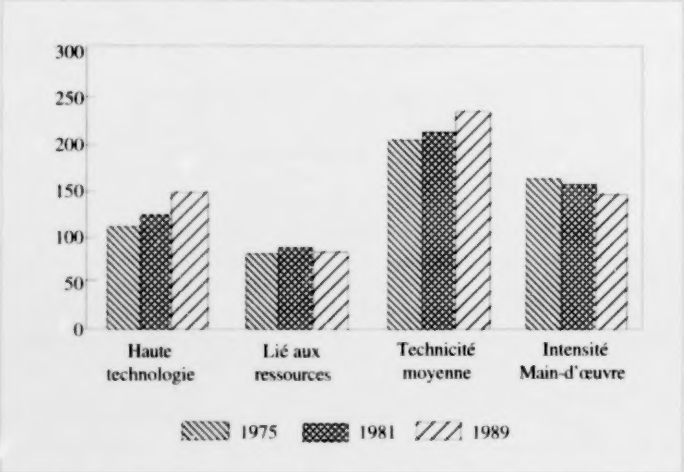
GRAPHIQUE 1

Répartition de l'emploi dans les services, selon les secteurs
Québec, 1975, 1981 et 1989
(en milliers)



GRAPHIQUE 2

Répartition des emplois manufacturiers selon les secteurs
Québec, 1975, 1981, 1989
(en milliers)



L'aéronautique est un exemple intéressant du mode d'organisation industrielle mis en place pour favoriser la modernisation du secteur. Cette industrie est concentrée dans l'agglomération de Montréal où l'on y recense plus de cent entreprises, qui tissent entre elles des relations croisées très intenses (Manzagol et Saintonge 1990). Des efforts sont faits pour améliorer la gestion des petites et moyennes entreprises, dont le niveau de compétence technique est élevé, et pour leur permettre d'être responsable de la production de sous-ensembles. On retrouve, dans ce secteur, un partenariat qui s'est concrétisé au début des années 80 sous la forme du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre dans l'aéronautique au Québec. Ce type d'organisation, qui correspond bien à une industrie où la complexité de la production est grande, est beaucoup moins développé dans les autres secteurs.

Sauf pour le secteur du vêtement qui est particulièrement précaire, les réseaux d'entreprises sont encore peu développés au Québec. Compte tenu de l'importance des petites et moyennes entreprises, des efforts sont déployés pour développer des réseaux d'entreprises. Le secteur automobile, qui a un certain potentiel de développement de réseau de petites et moyennes entreprises, ne comprend que deux grandes entreprises (GM et Hyundai) qui font l'assemblage de véhicules automobiles. Le ministère de l'Industrie et du commerce du Québec a déployé beaucoup d'efforts durant les années 80 pour développer un réseau de sous-traitance dans ce secteur (Manzagol et Saintonge 1990).

Plusieurs secteurs à technicité moyenne, et particulièrement les secteurs intensifs en main-d'œuvre, ont des perspectives d'avenir plus incertaines compte tenu de leur vulnéra-

bilité face à l'importante concurrence internationale. Elles ont beaucoup de difficultés à concurrencer les nouveaux pays industriels où les salaires sont beaucoup moins élevés. Les modes de gestion et la capacité d'adaptation dans ces secteurs sont généralement jugés inadéquats; ceci limite la capacité de moderniser notre économie.

Quoique les efforts de diversification et de modernisation de l'industrie québécoise durant les dernières décennies aient porté fruit, une partie de sa base industrielle est cependant encore relativement fragile. Les rationalisations et fermetures d'entreprises ont occasionné beaucoup de pertes d'emplois, particulièrement dans la région de Montréal où se concentre l'activité manufacturière du Québec. Les régions ressources ont aussi été affectées par la conjoncture internationale du marché des ressources naturelles.

3. INADÉQUATION CROISSANTE DES EMPLOIS ET DES QUALIFICATIONS : DES CHANGEMENTS STRUCTURELS SONT NÉCESSAIRES

La transformation des emplois avec une plus forte technicité du travail exige le développement de nouvelles compétences. Mais la dynamique du marché du travail ne permet pas que les qualifications s'ajustent assez rapidement aux besoins des entreprises.

Quoiqu'il ne faille pas tenter de maintenir artificiellement l'activité d'entreprises en difficulté, il est essentiel de contribuer à un meilleur reclassement des travailleurs. Cependant, les restructurations industrielles et les stratégies défensives de nombreux secteurs industriels, en particulier des petites et moyennes entreprises, accentuent les problèmes d'adaptation de la main-d'œuvre. La précarisation de l'emploi a caractérisé le marché du travail des années 80. Que ce soit en raison de mouvements de création et de fermeture d'entreprises ou de la création d'emplois atypiques par les entreprises qui cherchent à augmenter leur flexibilité face aux variations de leur niveau d'activité, le marché du travail est marqué de plus en plus par la précarisation de nombreux emplois. De plus, les nouveaux emplois sont créés essentiellement par de petites entreprises dont les taux de survie sont souvent très faibles.

Les problèmes de chômage prolongé persistent chez de nombreux travailleurs, alors que de plus en plus de chefs d'entreprise déclarent avoir de la difficulté à recruter du personnel qualifié. Ces difficultés de recrutement sont jugées assez importantes pour entraîner un ralentissement des activités d'un nombre croissant d'entreprises. La restructuration industrielle vers des secteurs d'activité à plus fort contenu technologique, ainsi que les efforts de modernisation des entreprises qui œuvrent dans des secteurs traditionnels, ont entraîné l'aggravation des pénuries de main-d'œuvre qualifiée durant les années 80.

La main-d'œuvre peu scolarisée voit sa situation se détériorer constamment sur le marché du travail. Dans ce contexte, les enjeux traditionnels de la formation professionnelle que sont la promotion socioéconomique des individus et la contribution au dynamisme économique, sont toujours actuels. L'expérience a montré au Québec qu'il est souvent difficile de réaliser la promotion sociale en ne s'appuyant que sur la formation continue. On doit aussi viser à établir des conditions générales qui favorisent l'insertion des groupes défavorisés. Pour abaisser de façon satisfaisante le niveau de chômage, qui est de 12 % actuellement au Québec, il faudra notamment une vigoureuse performance économique durant les années 90.

La formation initiale devra, bien sûr, répondre à ces exigences économiques et techniques. Cependant, de nombreuses études en sciences sociales durant les dernières années ont montré que la mutation de l'appareil productif et des emplois exigent aussi des compétences plus variées et plus complexes qui ne peuvent être comblées uniquement par la formation initiale.

4. LE VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION ACTIVE

Avec cette tendance à une technicité accrue des emplois, à moins d'un rehaussement significatif des effectifs de la formation continue, le vieillissement de la population active risque d'entraîner une aggravation marquée du chômage structurel. Le ralentissement de l'arrivée des jeunes sur le marché du travail durant les années 80 a permis, dans une certaine mesure, de réduire leurs problèmes d'insertion sur le marché du travail. Les politiques défensives des entreprises et les conditions salariales contribuent par contre à maintenir une certaine précarité pour un grand nombre de jeunes.

La qualification de la main-d'œuvre paraît maintenant être le facteur déterminant des difficultés d'insertion sur le marché du travail. La récession de 1981-1982 a fait ressortir les problèmes d'adaptation de certaines catégories de travailleurs, qui avaient souvent plusieurs années d'expérience sur le marché du travail. Le taux de chômage des travailleurs âgés, beaucoup plus bas que celui de la moyenne des travailleurs jusqu'en 1981, s'en est rapproché de façon très marquée au cours des années qui ont suivi la récession de 1982. Quoiqu'ils aient été moins touchés par les licenciements, la durée moyenne du chômage chez les travailleurs de 45 ans et plus a presque doublé entre 1979 et 1989. Les hommes âgés de 55 ans ou plus ont en outre connu une baisse constante de leur taux d'activité.

5. LA VULNÉRABILITÉ DES PERSONNES PEU SCOLARISÉES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Ces difficultés sont surtout le fait des travailleurs peu scolarisés et ne se limitent incidemment pas aux travailleurs de 45 ans et plus. Même chez les 25-44 ans, qui présentent globalement le plus fort degré d'attachement au marché du travail, les personnes peu scolarisées sont proportionnellement beaucoup moins nombreuses à détenir un emploi. Dans ce contexte, le taux élevé de décrocheurs de la formation initiale de niveau secondaire (près de 36 % au Québec) est très préoccupant. Ces disparités d'accès aux diplômes sont souvent liées au milieu socioéconomique de l'étudiant : certaines écoles dans les milieux défavorisés ont des taux d'abandon de près de deux tiers des étudiants.

La dynamique du marché du travail et le peu d'accès des personnes peu qualifiées et des chômeurs à la formation continue ont pour effet d'amplifier les inégalités d'accès au premier diplôme. Les travailleurs qualifiés réussissent à développer constamment leurs compétences et les travailleurs peu qualifiés sont au contraire souvent exclus du marché du travail et de la formation.

Une formation de base déficiente constituera de plus en plus un handicap grave sur un marché du travail où la technicité de l'emploi est croissante. Beaucoup de décrocheurs du secondaire devront donc retourner aux études pour éviter une vie professionnelle peu

prometteuse. Pour plusieurs jeunes qui ont une faible scolarité, le sentiment d'échec et le manque de motivation à s'inscrire à des programmes de formation professionnelle sont trop souvent liés aux préjugés défavorables dont sont victimes les métiers manuels, même si plusieurs d'entre eux offrent de meilleures conditions salariales que des emplois de cols blancs. Cette situation est peut-être particulière au Québec où l'on a beaucoup valorisé, à partir des années 60, l'éducation supérieure. Les filières professionnelles du niveau secondaire étaient destinées aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, et n'offraient pas de possibilité de poursuivre des études à un niveau supérieur. Le gouvernement du Québec a entrepris, il y a quelques années, une réforme de l'enseignement professionnel qui vise à revitaliser ce secteur. L'élargissement du système d'apprentissage québécois, actuellement limité au secteur de la construction, pourrait aussi contribuer à augmenter la scolarisation des jeunes décrocheurs du secondaire en leur permettant de combiner des activités de formation professionnelle en institution et une expérience de travail rémunéré en entreprise. La diversité des situations individuelles sur le marché du travail exigera, durant les années 90, une plus grande flexibilité des organisations qui assurent la formation, des méthodes de formation et des calendriers de cours. La formation devra également être adaptée pour tenir compte de l'âge et des acquis individuels de compétence.

6. LES ENTREPRISES DEVANT L'OUVERTURE DES MARCHÉS

Les entreprises, individuellement ou collectivement, sont aussi appelées à prendre un virage important compte tenu du nouveau contexte des marchés. Plusieurs analystes du travail parlent de crise structurelle, du passage d'une économie de produits de masse à une économie de produits différenciés. Ils mettent en relief le rôle déterminant de l'innovation dans les stratégies d'entreprise. Ceci semble assez bien correspondre au modèle industriel développé en particulier par les entreprises de haute technologie. Mais on voit aussi des entreprises dans des secteurs tels que l'agro-alimentaire et le vêtement adopter de telles stratégies.

L'environnement concurrentiel des entreprises se transforme profondément sous l'influence de divers facteurs comme l'évolution technologique, l'ouverture des frontières aux entreprises étrangères ou l'évolution des besoins et des goûts de consommateurs de plus en plus exigeants. Les fusions et acquisitions d'entreprises, les alliances intercontinentales durant les dernières années et les diverses stratégies de pénétration de nouveaux marchés s'expliquent par la nécessité de s'adapter à un environnement concurrentiel plus ouvert.

7. DES MODES D'ORGANISATION DU TRAVAIL À LA MESURE DU NOUVEL ENVIRONNEMENT CONCURRENTIEL

Quelle que soit la stratégie adoptée par une entreprise, un élément essentiel de cette stratégie est la planification du développement des ressources humaines. Le vieillissement de la population active obligera plusieurs entreprises à revoir leur mode de gestion des ressources humaines. Devant la plus grande rareté des jeunes qui arrivent sur le marché du travail, les entreprises devront en effet compter beaucoup plus sur le dynamisme de leurs travailleurs ou sur le recrutement de personnes déjà actives sur le marché du travail depuis plusieurs années.

Le succès d'un nombre croissant d'entreprises repose maintenant sur leur capacité d'adaptation rapide devant des marchés segmentés, en évolution rapide. Une interdépendance plus grande des fonctions de conception, de commercialisation et de production et la capacité à gérer l'innovation sont déterminantes pour ces entreprises qui doivent miser sur les investissements «immatériels» en recherche-développement et en formation de leurs ressources humaines. Face à des consommateurs de plus en plus exigeants, la concurrence porte par ailleurs davantage sur la qualité des biens et services offerts. Cette concurrence sur la qualité est très exigeante, car elle repose sur des innovations continuelles qui touchent les produits de même que les processus de production et de distribution. Dans plusieurs cas, les cycles de vie des produits sont réduits, de même que les séries, parce que les consommateurs demandent des produits plus variés. Dans ces conditions, l'organisation du travail doit gagner en flexibilité et l'entreprise doit investir beaucoup plus dans le développement des compétences de ses travailleurs.

Devant le défi de transformer les organisations, on voit émerger au Québec un partenariat dans l'entreprise, où patrons et syndiqués collaborent pour définir de nouvelles orientations en terme d'organisation et de formation professionnelle et acceptent des compromis pour permettre une formation professionnelle plus qualifiante.

8. FAIBLE CONTRIBUTION DES ENTREPRISES À LA FORMATION

Comme nous le montrent de nombreuses études sur l'innovation industrielle, plusieurs entreprises qui œuvrent dans des secteurs où la concurrence internationale est très forte reconnaissent le rôle stratégique de leurs ressources humaines et n'hésitent pas à s'engager dans des efforts de formation considérables en offrant des programmes de formation structurée à leurs employés et en collaborant activement avec des institutions d'enseignement. À l'opposé, cependant, il faut bien constater qu'il y a un autre modèle, soit celui de l'entreprise qui a de la difficulté à se transformer et à utiliser la formation professionnelle comme mode d'ajustement de ses compétences.

Il n'existe pas au Canada d'obligation légale, pour les entreprises, de dépenser pour la formation. Plusieurs enquêtes au Québec et au Canada ont montré que la contribution des entreprises à la formation est très faible et que cette formation se concentre chez une minorité d'entreprises. Une enquête au niveau canadien a révélé qu'en 1986-1987 les entreprises ont dépensé 1,4 milliard de dollars, soit approximativement 0,6 % de la masse salariale (Andrew Sharpe, 1990). Quoique la comparaison internationale soit difficile en raison des mesures différentes de la formation, on peut néanmoins dire que l'effort de formation au Canada est nettement moins élevé que dans plusieurs pays européens. Par exemple, les entreprises françaises de plus de dix salariés ont consacré, en 1989, 2,9 % de leur masse salariale à la formation professionnelle continue (Berton et Podevin, 1991).

L'effort de formation est particulièrement faible dans les petites et moyennes entreprises. Parce que, notamment, elles n'ont pas de moyens financiers ou techniques suffisants, les petites et moyennes entreprises éprouvent beaucoup plus de difficultés à mettre sur pied, par leurs propres moyens, des activités structurées de formation. Les incitatifs fiscaux à la formation, contenus dans le dernier budget du gouvernement du

Québec, visent à modifier le comportement des entreprises face à la formation. Il faudra sans aucun doute compléter ces mesures fiscales par d'autres moyens susceptibles de permettre l'accès des petites et moyennes entreprises à la formation.

L'expérience française des vingt dernières années a montré que la politique de formation professionnelle de 1971, qui imposait notamment une taxation sur la masse salariale, n'a pas réussi à corriger les inégalités d'accès à la formation professionnelle. Selon Verdier (1990), cette politique de formation, trop axée sur une formation scolaire en contradiction avec les modes d'apprentissage dans les petites et moyennes entreprises, n'a pas réussi à atteindre son objectif d'accès généralisé à la formation pour les personnes qui travaillent dans ces entreprises. Les programmes de formation conçus dans les années 80 sont plus décloisonnés (meilleure articulation et formation hors entreprise et en entreprise) et plus sélectifs. Les programmes s'adressent prioritairement aux entreprises qui connaissent des développements importants et visent plus à renforcer les stratégies d'entreprise.

Compte tenu du marché du travail qui se structure de plus en plus selon les secteurs, des problématiques particulières à ces différents secteurs, et de l'importance des petites et moyennes entreprises dans la création d'emploi, il est essentiel de mettre en place des moyens efficaces d'intervention pour permettre le développement des compétences dans les différents secteurs. Les centres spécialisés de formation qui ont été créés dans les cégeps et les universités sont susceptibles de contribuer à associer les transformations de la production et la formation professionnelle.

La maîtrise de nouveaux marchés, le développement de nouveaux produits, la recherche-développement et la formation professionnelle doivent être planifiés avec une vision plus globale des secteurs. À l'exemple du Japon et de certains pays européens, on doit développer un partenariat qui permette de moderniser les secteurs industriels en fonction du contexte économique mondial. Il faut donc poursuivre les efforts de coordination qui se sont concrétisés par le développement de réseaux de sous-traitants et qui ont aussi pris la forme, à l'exemple du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre dans l'aéronautique, de comités d'adaptation de la main-d'œuvre sectoriels. Reconnaissant l'utilité de la concertation sectorielle, le gouvernement du Québec favorise depuis deux ans la mise en place de ces comités d'intervention dans d'autres secteurs d'activité, où des représentants patronaux, syndicaux et des organismes gouvernementaux identifient des priorités et des stratégies adaptées à chaque secteur.

CONCLUSION

Les conditions d'équilibre du marché du travail se transforment en profondeur sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs. Pendant des décennies, cet équilibre a reposé sur l'afflux d'un grand nombre de jeunes sur le marché du travail et d'une relative stabilité des travailleurs en emploi. Il devra dorénavant se réaliser malgré le vieillissement de la population active et la plus grande mobilité, volontaire ou forcée, de celle-ci. L'ajustement entre l'offre et la demande de travail sera vraisemblablement beaucoup plus difficile et exigera des efforts accrus de la part de tous les intervenants socioéconomiques.

Parce que les états industrialisés peuvent de moins en moins protéger l'emploi par des mesures protectionnistes destinées aux entreprises les moins compétitives face à la concurrence étrangère, ils ont une responsabilité renouvelée en formation des ressources humaines. Puisque la compétitivité de l'économie est liée en partie au processus de restructuration industrielle et aux bouleversements qui en résultent sur le marché du travail, l'État a par ailleurs une responsabilité face aux travailleurs qui ne bénéficient pas d'un emploi stable.

Un nombre croissant de travailleurs québécois ont un statut précaire en raison des vastes mouvements de création et de destruction d'emplois liés à la précarité des petites et moyennes entreprises, qui ont été responsables de la grande majorité des créations nettes d'emplois depuis une décennie. Pour les personnes licenciées à la suite d'une fermeture ou d'une rationalisation d'entreprise, de même que pour les personnes qui n'ont qu'un accès limité à la formation en entreprise parce qu'elles ont des emplois à durée limitée, l'accessibilité à la formation en institution est le seul moyen d'acquérir les qualifications qui leur permettront d'avoir un cheminement professionnel satisfaisant.

Où en sommes-nous, au Québec, en termes de partenariat dans le domaine de l'emploi? La récession de 1982 suivie des difficultés de nombreux secteurs économiques ont contribué à une prise de conscience des milieux patronaux et syndicaux quant à l'importance de développer des relations moins conflictuelles. Les ententes négociées reflètent une confiance plus grande des entreprises et de leurs employés. De même, au niveau national, un nouvel esprit de partenariat a vu le jour durant les dernières années. Quoique le Québec soit plus avancé que le reste de l'Amérique du Nord en ce qui a trait au partenariat, il devra, durant les prochaines années, en développer des modalités plus concrètes et associer de différentes façons le monde du travail et de l'éducation à une politique efficace de formation professionnelle.

On ne peut guère exagérer l'ampleur du défi quant au développement des compétences des travailleurs dans le Québec des années 90. En fait, il faut comparer ce défi à celui auquel était confrontée en 1961 une population dont la moitié des adultes avait une scolarité qui ne dépassait pas le niveau primaire. Les progrès de la scolarisation ont été impressionnants, depuis trois décennies. La société québécoise doit maintenant relever le défi du développement des compétences de ses ressources humaines avec la même énergie et la même motivation. Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra véritablement et durablement améliorer le sort des plus démunis, dont les exclus temporaires ou permanents du marché du travail, et relever les autres défis qui nous attendent, notamment ceux de la démographie et de l'environnement.

RÉFÉRENCES

BÉLAND, P., LALANDEN, D. et ROY, N. (1991).
Le développement des compétences, le défi des années 90. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, direction de la recherche.

BERTON, F. et PODEVIN, G. (1991).
«Vingt ans de formation professionnelle continue dans les entreprises». *CEREQ Bref*, juin.

BOYER, R. (sous la direction de). (1986).
La flexibilité du travail en Europe. Éditions de la découverte.

COMMISSION ON WORKFORCE QUALITY AND LABOR MARKET EFFICIENCY. (1989).
Investing in people. A strategy to address America's Workforce Crisis. US Department of Labor.

DUBAR, C. (1985).
Mutations technologiques et formation : discours, réalités, paradoxes, *Éducation permanente, 81*, 37-54.

SECRETARIAT AU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. (1979).
Bâtir le Québec. Énoncé de politique économique (3 volumes). Québec : Gouvernement du Québec.

GRANDO, J.-M. (1983).
Industrie et gestion de la main-d'œuvre. *Formation-Emploi, 1*, 19-36.

MANZAGOL, C. et SAINTONGE, J. (1990).
La sous-traitance industrielle, nouveaux chantiers de développement régional, Collection Dossiers de développement régional, Gouvernement du Québec. Québec : Ministère du Conseil exécutif, Office de planification et de développement du Québec.

OCDE. (1990).
Perspectives de l'emploi, juillet.

PIORE, M. J. et CHARLES, F. S. (1984).
The second industrial divide, possibilities for prosperity, Basic Books.

PODEVIN, G. et VERDIER, É. (1989).
Formation continue et compétitivité économique, rapport au Secrétaire d'État auprès du ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, chargé de la Formation professionnelle. *Collection des études, 51*, septembre.

Formation et Adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale. Rapport du conseil du premier ministre de l'Ontario, 1990.

SHARPE, A. (1990).
Formation de la main-d'œuvre : un défi pour les années 90. L'emploi et le revenu en perspective, Statistiques Canada, hiver, p. 22-34.

VERDIER, É. (1990).
L'efficacité de la formation professionnelle continue dans les PME. *Sociologie du travail, 3/90*, 295-320.

FORMATION CONTINUE ET PROMOTION UNE RELATION DE PLUS EN PLUS COMPLEXE ET DISTENDUE

Le cas de la France depuis vingt ans

GÉRARD PODEVIN
Centre d'études et de recherches sur les qualifications

INTRODUCTION

Depuis vingt ans, la formation professionnelle continue fait l'objet en France d'un dispositif institutionnel organisé de façon originale (Berton, Podevin, Verdier, 1991). Énoncés par les partenaires sociaux avec l'accord interprofessionnel de juillet 1970 et consolidés par l'État un an plus tard, les objectifs de ce dispositif résultent d'un compromis entre promotion sociale individuelle et finalités économiques. Mais, dans ce compromis, l'antagonisme initial penche clairement en faveur de l'individu comme le laisse entendre le texte de loi :

> *«la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et de conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social».*

Ainsi exprimés, les objectifs de la loi de juillet 1971, repris dans le livre IX du Code du travail, croisent des préoccupations de nature différente : professionnelles en visant l'individu en tant que travailleur; sociales à travers la promotion sociale (la «deuxième chance»); civiques enfin, en vue de permettre à chaque homme et à chaque femme de maîtriser les changements qui se produiront dans sa vie (Delors, 1976).

Il n'en reste pas moins que des finalités plus spécifiquement économiques traversaient déjà peu ou prou ces diverses préoccupations et étaient exprimées en des termes particulièrement d'actualité encore aujourd'hui : «Avoir du personnel plus qualifié, est-ce que cela ne permet pas en définitive une amélioration de l'efficacité et de la productivité? [...]. Il n'y a pas en réalité d'investissement plus utile, plus productif même du simple point de vue économique.»[1]

Avec le temps, dans un contexte de crise durable, certains objectifs ont perdu de leur intensité au profit de ceux qui répondaient à l'impérieuse nécessité de transformer rapidement les qualifications, comme condition *sine qua non* au maintien d'un bon niveau de compétitivité des entreprises. Dans ce contexte, les objectifs de promotion qui visaient à réduire les inégalités sociales, particulièrement celles que renforçaient un système scolaire très sélectif, se sont progressivement effacés derrière la «raison» économique.

---

1 J. Fonteney, Ministre du travail. Sénat, *Journal des débats*, 18 juin 1971.

Accorder une «seconde chance» aux salariés qui auraient été mis trop tôt à l'écart du système de formation initiale semble être devenu une préoccupation seconde et désormais indissociable du degré d'implication de ces salariés dans l'organisation du travail.

Mais comment s'est fait ce glissement progressif? Quelles sont les pratiques en matière de promotion et leurs évolutions depuis la loi de 1971? Quel rôle les formations en cours de vie active peuvent-elles y tenir?

Nous tenterons de répondre à ces questions en risquant quelques interprétations sur les liens complexes entre formation, promotion et mobilité.

1. QUESTIONS DE MÉTHODE

Notons tout d'abord que si la loi oblige tout employeur qui occupe au moins dix salariés de consacrer une fraction de la masse salariale au financement de la formation professionnelle continue, cette obligation de moyens ne s'accompagne pas d'une obligation de résultats. Il n'y a donc aucune évaluation ni contrôle systématique des effets des actions de formation sur les mobilités professionnelles et, en particulier, sur les promotions. Les déclarations d'employeur (dite «2483») ne permettent pas de repérer ces effets. Bien qu'elle présente certaines limites, la seule source d'information disponible et régulière susceptible d'éclairer ces liens complexes est une enquête auprès d'individus, les enquêtes formation-qualification professionnelle» (FQP) (cf. Encadré 1).

ENCADRÉ 1 — Le choix des sources

Sur le champ de la formation continue, deux sources peuvent être mobilisées en France

- La première repose sur les déclarations d'employeurs en matiere de participation au financement de la formation professionnelle continue, définie par la loi de 1971 et ses décrets d'application. Ces déclarations, connues sous le nom de déclaration «2483», concernent les entreprises d'au moins dix salariés. Elles sont saisies et traitées chaque année par le CEREQ (CEREQ, 1989).

Issues d'une obligation fiscale, elles en décrivent les diverses modalités d'acquittement[2]. En revanche, les données plus qualitatives sont moins précises ou ne sont pas traitées (Berton, 1988). Les informations fournies portent donc sur la partie légale de la formation imputable dans le cadre du 1,2 %.

En outre, la déclaration «2483» semble ne saisir qu'une fraction des actions de formation pourtant conformes aux normes légales. Le seuil de 1,2 % de la masse salariale atteint, certaines entreprises ne comptabilise plus (Delame, Serfaty, 1991). Même si la notion juridique de la formation évolue du stage (1971) à l'action de formation (1984), cette partie déclarée est loin de recouvrir l'ensemble des activités et des pratiques de formation des entreprises. Un travail récent (Méhaut *et al.*, 1989) à caractère monographique sur les innovations en formation fait apparaître un renouveau des formations «informelles» : reconnaissance du caractère formateur des situations de travail, notamment là où l'organisation du travail le permet, développement d'actions formatives articulées aux différents modes de mobilisation du personnel (cercles de qualité, groupes de résolution de problèmes, projet d'entreprise...), utilisation d'outils pédagogiques diversifiés (enseignement assisté par ordinateur), autoformation.

2 En particulier, l'intensité de l'effort de Formation professionnelle continue (FPC), mesurée par le taux de participation financière, et l'espérance de formation qui rapporte le total des heures de formation aux effectifs salariés.

> Sur la période 1980-1985, cette source recense chaque année en moyenne deux millions de stagiaires pour 2,3 millions de stages, qui sont dans près de 70 % des cas d'une durée inférieure à quarante heures.
>
> La seconde source, l'enquête formation qualification professionnelle (FQP), est réalisée par l'INSEE auprès des individus (46 500 personnes enquêtées en 1985) et échantillonnée à partir des recensements de la population. Elle est réalisée périodiquement (1964-1970-1977-1985) et retrace l'évolution des situations professionnelles durant les cinq années qui précèdent l'enquête.
>
> La formation continue (postscolaire) y est abordée en deux séries de questions.
>
> - D'une part, la formation à l'initiative de l'employeur : «Après avoir interrompu ou terminé vos études, avez-vous reçu un complément de formation ou suivi un stage à l'initiative de votre employeur?»
> - D'autre part, la formation à l'initiative personnelle : «Après avoir interrompu ou terminé vos études, avez-vous suivi un nouvel enseignement en dehors de votre entreprise (ou administration) à titre personnel ou en tant que demandeur d'emploi orienté par l'ANPE, l'APEC ou une ASSEDIC?»
>
> Deux millions d'individus déclarent avoir terminé une formation continue à l'initiative de l'employeur entre 1980 et 1985[3], soit une moyenne annuelle de 400 000 stagiaires pour lesquels, dans 24 % des cas, les stages étaient d'une durée inférieure à quarante heures.
>
> Alors que, du point de vue des caractéristiques des bénéficiaires comme des stages, les enquêtes «formation et qualification professionnelle» et les déclarations «2483» donnent des évolutions convergentes, l'écart entre ces deux sources sur le nombre de stagiaires (et sur la structure des stages, en matière de durée notamment) paraît très important. Cet écart (de 1 à 5) s'explique en grande partie par une conception étroite de la formation continue dans les enquêtes «formation et qualification professionnelle»; il réduit celle-ci à des formes proches du modèle scolaire et correspond principalement à des stages longs, extériorisés et à même de conduire à une certification. Il est donc vraisemblable que, dans certains cas, les enquêtés n'ont pas déclaré de formation, la considérant par exemple comme faisant partie de l'exercice même de leur travail. Enfin, sur cette période de cinq ans, les mêmes individus peuvent avoir bénéficié de plusieurs stages (33 % des bénéficiaires de formation continue selon l'enquête «formation et qualification professionnelle» de 1985 sont dans ce cas), alors que l'enquête ne retiendra que le stage de niveau le plus élevé ou de durée la plus longue.
>
> L'enquête «formation et qualification professionnelle» permet en outre d'établir un rapprochement entre l'accès à un stage de formation et d'éventuels changements dans les situations professionnelles : l'accès à un nouvel emploi de niveau de qualification ou de position hiérarchique supérieur. Un rapprochement direct peut alors être effectué entre formation et promotion. Mais l'enquête va plus loin et établit implicitement une relation causale entre ces deux événements en faisant des éventuels changements d'emploi le résultat de la formation : «cette formation vous a-t-elle permis d'occuper un nouvel emploi ou d'accéder à de nouvelles fonctions [...]?» Si cette relation n'est pas en elle-même contestable, le sens de la causalité retenue paraît plus incertain quand on sait que nombre de décisions de promotion précèdent en fait l'envoi en formation.

Par ailleurs, ces notions de promotion et de mobilité sont en général relativement imprécises. Les formations de «promotion sociale» renvoient, selon certaines dispositions légales et réglementaires, à des formations hors-temps de travail (le plus souvent à l'initiative de l'individu)[4]. Par la suite, nous donnerons une acception moins restrictive

3 Si sa relative indépendance par rapport au plan de formation de l'entreprise, de même que sa durée moyenne ou bien encore son caractère souvent diplômant, pouvaient justifier assez logiquement que le Congé individuel de formation (CIF) soit rattaché aux formations à l'initiative personnelle, les enquêtes FQP le classe dans celles à l'initiative de l'employeur. [illegible]gtemps sans support réel, le CIF pouvait, jusqu'en 1978 et surtout jusqu'en 1982, être sans diff[illegible]milé au plan de formation. Aujourd'hui, ce regroupement semble plus difficile à admettre. C'est p[illegible] le choix opéré à nouveau par l'enquête FQP de 1985. Toutefois, l'origine même indirecte du financement principal, à l'autorisation préalable de l'employeur, suffit à démontrer que l'initiative personnelle n'est pas ici sans subir quelques contraintes.

4 C'est ce qu'on a appelé, depuis la loi de 1959, la promotion sociale du travail.

de la promotion sociale, retenant comme critère général l'accès à une catégorie sociale de niveau supérieur (cf. Encadré 2). La mobilité dite promotionnelle sera, quant à elle, définie par un changement d'emploi dont le contenu ou la position hiérarchique par l'individu comme requérant un niveau de qualification supérieur.

ENCADRÉ 2 — Les différentes formes de mobilité

Polysémique, le concept de mobilité est ici restreint à la mobilité professionnelle et socioprofessionnelle. Deux aspects de ce concept sont mobilisés.

- La *mobilité promotionnelle* (et promotion interne) correspond à l'accès à un emploi de niveau de qualification supérieur ou à une position hiérarchique plus élevée. Lorsqu'un tel accès se fait sans changement d'employeur, on parle alors de promotion interne.
- La *promotion sociale*, qui ne renverra pas ici à une acception courante de mobilité sociale intergénérationnelle, mais au passage, pour un même individu, d'une catégorie socioprofessionnelle qui correspond à une autre de niveau supérieur. Cinq catégories socioprofessionnelles sont retenues : ouvriers non qualifiés, ouvriers qualifiés, employés, agents de maîtrise-techniciens, cadres-ingénieurs. Cette forme de mobilité sera évaluée dans l'enquête «formation et qualification professionnelle» en comparant la catégorie socioprofessionnelle occupée à la date de l'enquête avec celle occupée cinq ans plus tôt.

Le rapport entre ces deux formes de mobilité est difficile à établir avec les enquêtes «formation et qualification professionnelle» puisque la mobilité promotionnelle, pas plus que le changement de catégorie socioprofessionnelle, ne sont datés précisément à l'intérieur de la période d'observation. Toutefois, on remarque que la promotion sociale s'accompagne généralement d'une mobilité promotionnelle (à l'exception des ONQ). En revanche, l'inverse semble se vérifier beaucoup moins souvent (vraisemblablement de moins en moins souvent).

Enfin, deux origines seront identifiées relativement à l'envoi en formation : celle qui relève d'une décision et d'un financement de l'employeur, celle qui renvoie à une initiative du salarié et à son autonomie vis-à-vis d'un financement d'entreprise.

2. LA PROMOTION SOCIALE INDIVIDUELLE PASSE DÉSORMAIS AU SECOND PLAN

La promotion sociale, repérée ici par l'accès à une catégorie sociale supérieure, touche, entre 1980 et 1985, 10 % des salariés. Mais des écarts importants apparaissent selon les catégories socioprofessionnelles et selon que ces dernières ont pu, durant cette même période, accéder ou non à des stages de formation continue, puisque dans ce dernier cas cette proportion est respectivement de 13,3 % et de 6,5 % (Laulhé, 1990).

Entre 1980 et 1985, 12,4 % des salariés ont suivi et terminé au moins une action de formation à l'initiative de leur employeur, soit 1 990 000 salariés. Entre 1972 et 1977, cette proportion n'était guère différente (11,9 %). Mais parmi eux, un salarié sur trois a suivi plusieurs formations en 1980-1985, contre un sur quatre en 1972-1977. Sur ces mêmes périodes, le nombre d'actifs qui se sont engagés dans une formation à leur initiative personnelle était respectivement de 1 100 000 et de 900 000[5].

Les salariés envoyés en formation ont eu deux fois plus souvent (13,8 %) accès à une catégorie socioprofessionnelle supérieure que les salariés non formés (6,7 %) selon

5 Rien n'exclut *a priori* la possibilité pour un même individu d'avoir suivi sur la même période une ou des formation(s) à son initiative et une ou des formation(s) à l'initiative de son employeur.

l'enquête «formation qualification professionnelle» 1985. Quant à ceux qui ont entrepris une formation à leur initiative personnelle, cette fréquence est encore supérieure (16,9 %) (tableau 1). Selon les catégories socioprofessionnelles, la probabilité de promotion sociale est très variable. Ainsi, pour les ouvriers non qualifiés qui ont eu accès à une formation à l'initiative de leur employeur, 55,4 % ont accédé à la catégorie supérieure, contre 14,2 % pour les employés, 12,9 % pour les ouvriers qualifiés et 9,3 % pour les techniciens.

TABLEAU 1

Mobilités promotionnelles et promotions sociales entre 1980 et 1985 *

	Avec formation continue à l'initiative de l'employeur		Avec formation postscolaire à l'initiative de l'individu		Sans formation continue ni formation postscolaire
	Mobilité promotionnelle	Promotion sociale**	Mobilité promotionnelle**	Promotion sociale**	Promotion sociale**
Ensemble des catégories	25,1	13,8	21,2	16,9	6,7
ONQ	27,5 (29,4)**	55,4 (32,2)	21,1 (32,5)	58,3 (43,1)	19,6 (13,3)
OQ	24,9 (29,6)	12,9 (19,2)	36,3 (37,6)	14,0 (22,3)	3,7 (7,4)
Employés	31,2 (29,2)	14,2 (23,1)	25,8 (32,8)	15,6 (26,1)	4,6 (8,3)
Techniciens	25,8 (28,6)	9,3 (9,4)	25,0 (44,1)	14,3 (19,3)	6,4 (6,3)
Cadres et Ingénieurs	21,5 (24,9)	—	22,5 (32,1)	—	

* Les passages ouvriers qualifiés à employés ne sont pas considérés ici dans les promotions.
** Les chiffres entre parenthèses sont ceux de la période (1972-1977).

Source — FQP 1985 (FQP 77); INSEE — Traitements CEREQ

La catégorie des ouvriers non qualifiés semble donc particulièrement bénéficiaire de ce type de mobilité. En fait, cet avantage apparent est avant tout la conséquence d'un effet conjoncturel très fort, avec au début des années quatre-vingt des restructurations industrielles de grande ampleur qui provoquent une chute rapide des effectifs d'ouvriers non qualifiés. D'autre part, la forte croissance des sorties du système éducatif, au niveau V notamment, se conjugue à cet effet comme le démontre la proportion sans cesse plus grande d'ouvriers non qualifiés diplômés. La fréquence de passages d'ouvriers non qualifiés → ouvriers qualifiés s'expliquerait aussi par un mécanisme de rattrapage de certains «déclassements» à l'embauche (Podevin, Viney, 1991) qui, en partie, s'accompagnerait d'une formation complémentaire. De surcroît, il convient de noter que les différences relatives entre catégories dans les chances de changement de classe sociale sont structurellement biaisées du fait que, par définition, les cadres, qui n'ont pas de niveau social supérieur, ne peuvent connaître de tels mobilités.

Nous retrouvons à peu près les mêmes probabilités en ce qui concerne les formations à l'initiative individuelle, à l'exception toutefois des techniciens qui augmentent ainsi sensiblement leur chance de promotion.

Enfin, pour les salariés qui ont eu accès à la formation continue sur la période d'observation des enquêtes «formation qualification professionnelle», les chances de promotion sociale au cours de la même période se sont réduites au fil du temps, à l'exception des ouvriers non qualifiés pour des raisons inverses de celles évoquées précédemment. Cette réduction est encore plus marquée lorsqu'il s'agit de formations à l'initiative individuelle, en particulier pour les techniciens.

La formation continue, orientée vers la promotion sociale au début des années soixante-dix, est désormais beaucoup plus liée à la gestion de l'emploi et aux transformations de l'organisation du travail. Le passage d'une phase de croissance à une crise économique durable a mis au premier plan la nécessité d'une transformation rapide des qualifications, qui semble de plus en plus éloignée de la finalité de promotion sociale individuelle.

Toutefois, il ne faut pas confondre promotion sociale et mobilité promotionnelle. En effet, ces deux phénomènes ne vont pas nécessairement de pair.

3. LA FORMATION CONTINUE EST-ELLE QUALIFIANTE?

Rappelons que, quelle que soit la formation suivie entre 1980 et 1985, trois «formés» sur quatre ne connaissent ni promotion sociale ni mobilité promotionnelle au cours de la période d'observation (Dubar, Podevin, 1990). Pour les autres, un bon nombre des mobilités promotionnelles ne s'accompagnent pas d'un changement de catégorie sociale. Dans le cas des formations à l'initiative des entreprises, la fréquence des mobilités professionnelles est le double de celle des promotions sociales. Mais, là aussi, des différences apparaissent entre les catégories socioprofessionnelles. C'est ainsi que les ouvriers non qualifiés ont deux fois plus de chances de connaître un changement de catégorie sociale à l'occasion d'une action de formation qu'un accès à un emploi de niveau supérieur. Ce constat confirme la place particulière de cette catégorie, notamment des jeunes ouvriers non qualifiés embauchés, dans le système d'emplois des entreprises (emplois de passage et de test). Les rapports s'inversent pour les autres catégories avec une fréquence des promotions internes supérieure à la fréquence de changement de catégories socioprofessionnelles. Ce phénomène est d'autant plus marqué que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale.

TABLEAU 2

Mobilité promotionnelle avec ou sans changement d'employeur dans le cas de formation continue à l'initiative de l'employeur ou à l'initiative individuelle

	1977		1985	
	Initiative employeur	Initiative individuelle	Initiative employeur	Initiative individuelle
Avec changement d'employeur	3,8	58,5	5,3	58,2
Sans changement d'employeur	96,2	41,5	94,7	41,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source — FQP 77 et FQP 85, INSEE — Traitements CEREQ

Il s'agit bien en effet de promotions internes pour la très grande majorité des promotions consécutives à des formations à l'initiative des employeurs. Alors que 58 % des salariés promus à la suite d'une formation à leur initiative personnelle changent d'entreprise, 5 % seulement sont dans ce cas parmi ceux qui ont bénéficié d'une promotion à la suite d'une action de formation à l'initiative de l'employeur. Les mobilités promotionnelles liées à l'entreprise peuvent donc être assimilées à des promotions internes.

TABLEAU 3

Situation professionnelle à l'issue d'une formation
suivant la durée du stage (1980-1985)

	Formation à l'initiative de l'employeur				Formation à l'initiative individuelle			
	Moins de 40 heures	Entre 40 et 320 heures	Entre 320 et 800 heures	Plus de 800 heures	Moins de 40 heures	Entre 40 et 320 heures	Entre 320 et 800 heures	Plus de 800 heures
Sans changement d'emploi	76,7	60,5	39,2	27,7	72,0	67,9	54,3	38,6
Chang. d'emploi promotionnel sans changement d'entreprise	11,5	23,2	32,4	39,6	9,6	9,1	7,4	8,7
Chang. d'emploi promotionel avec changement d'entreprise	0,2	0,6	3,0	3,9	8,6	8,2	11,8	19,4
Mobilité horizontale	7,8	7,4	6,5	3,9	4,1	4,6	7,8	10,1
Autres*	3,8	8,3	18,9	24,9	5,7	11,2	18,7	23,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source — FQP 85, INSEE — Traitements CEREQ

* C'est-à-dire principalement des situations correspondant à des formations liées à un contrat «Emploi-formation, ou se déroulant dès l'entrée en entreprise, ou bien encore qui ont permis de trouver un premier emploi dans le cas de formation à l'initiative personnelle.

Sur la période 1980-1985, ces différences semblent principalement provenir des formations de longue durée (supérieures à 300 heures), pour lesquelles les promotions dans les niveaux de qualifications ou les fonctions se font plus fréquemment par changement d'entreprises dans le cas de formation à l'initiative personnelle (tableau 3).

Selon un point de vue symétrique, parmi les salariés qui ont bénéficié d'une promotion interne, la proportion de ceux qui ont connu simultanément, entre 1980 et 1985, un changement de catégorie socioprofessionnelle introduit une plus grande disparité entre catégories. Ainsi, trois fois sur quatre ces deux événements apparaissent liés pour les ouvriers non qualifiés (neuf fois sur dix lorsqu'il s'agit de formations à l'initiative personnelle), contre une fois sur cinq pour les ouvriers qualifiés et les employés, et seulement dans 16,6% des cas pour les techniciens (tableau 4). Tout ceci corrobore le fait

que les promotions internes renvoient aujourd'hui à des phénomènes dont la nature s'éloigne sensiblement de l'objectif de promotion sociale. D'une certaine manière, nous assistons sur ce plan, depuis la loi de 1971, à un changement de perspective très net.

TABLEAU 4

Fréquence des passages d'un groupe socioprofessionnel à un autre de niveau supérieur* pour des salariés ayant bénéficié d'une mobilité promotionnelle après formation entre 1980 et 1985

	Mobilité promotionnelle consécutive à une formation à l'initiative de l'employeur	Mobilité promotionnelle consécutive à une formation à l'initiative de l'individu
Ensemble	20,0	32,5
ONQ	73,3	91,3
OQ	20,5	32,3
Employés	23,0	37,2
Techniciens et agents de maîtrise	16,6	30,5
Cadres et ingénieurs	—	—

Source — FQP 85, INSEE — Traitements CEREQ

* Les passages ouvriers qualifiés à employés, ne sont pas considérés ici.

4. UNE RENTABILITÉ PROMOTIONNELLE ACCRUE DES FORMATIONS DIPLÔMANTES

Enfin, alors que la référence au diplôme et à la certification revient avec force depuis quelques années, aussi bien dans les pratiques de recrutement des entreprises que dans les revendications des salariés vis-à-vis de la reconnaissance et de la transférabilité des acquis de la formation, on peut s'interroger à propos de l'influence en matière de carrière des formations continues qui débouchent sur un diplôme.

La formation continue diplômante a toujours fait l'objet de nombreux débats dont un des enjeux est de faire reconnaître, notamment dans les conventions collectives, les acquis de formation. Sans entrer de plain-pied dans ce débat, il est néanmoins intéressant de l'éclairer en précisant les effets différenciés de formations diplômantes sur les parcours individuels.

Entre 1980 et 1985, le quart des salariés qui ont suivi un stage de formation continue à l'initiative de leur employeur a obtenu un diplôme égal ou supérieur au niveau V (Éducation nationale, homologation ou certification maison). Cette proportion était de 35 % entre 1972 et 1977 (Podevin, Verdier, 1989).

On note que la probabilité de bénéficier d'une formation continue qui débouche sur un diplôme est d'autant plus grande que l'individu possède déjà un diplôme de formation initiale. Ainsi, 25 % seulement des formations diplômantes concernaient des individus sans diplôme de formation initiale (cette part était de 34 % entre 1972 et 1977).

Dans la plupart des cas, quel que soit le niveau du diplôme de formation initiale, les trois quarts des stagiaires n'obtiennent pas de certification à l'issue de leur formation

(tableau 5). Seuls les niveaux IV et les niveaux III et plus de formation initiale se retrouvent avec un niveau de diplôme supérieur en formation continue.

TABLEAU 5

Proportion d'individus actifs en 1985 ayant ou non obtenu un diplôme à l'issue d'une formation continue selon leur niveau de formation initiale

Niveau de formation initiale	Formation continue à l'initiative de l'employeur				Formation continue à l'initiative de l'individu				Total
	Sans diplôme	Niveau V	Niveau IV	> niveau IV	Sans diplôme	Niveau V	Niveau IV	> niveau IV	
Sans diplôme ou CEP ou BEPC	75,1	21,4	0,8	2,7	60,4	33,0	1,2	5,4	100 %
Niveau V	76,2	20,8	1,0	2,0	60,3	33,3	1,4	5,0	100 %
Niveau IV	74,3	15,1	1,2	9,4	49,6	22,6	1,1	26,7	100 %
> Niveau IV	80,5	4,8	0,1	14,6	50,9	3,6	0,0	45,5	100 %

Source — FQP 85, INSEE — Traitements CEREQ

Dans le cas de formation à l'initiative individuelle, le constat est plus favorable puisque 40 % des non-diplômés de formation initiale obtiennent un diplôme en formation postscolaire. Par ailleurs, près de 27 % des actifs de niveau IV de formation initiale ont acquis à l'issue de leur stage un diplôme de niveau supérieur.

Enfin, il est intéressant de souligner que près de 43 % des personnes qui ont bénéficié d'une formation diplômante entre 1980 et 1985 déclarent avoir accédé ensuite à un niveau de qualification supérieur, contre 18 % pour ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme au terme de leur stage. La rentabilité promotionnelle apparait donc nettement plus forte pour les formations «diplômantes».

De ce dernier point de vue, les formations à l'initiative de l'employeur présentent un avantage par rapport à celles relevant de l'initiative individuelle (tableau 6).

TABLEAU 6

Rentabilité promotionnelle des formations continues diplômantes entre 1980 et 1985

	Formation à l'initiative de l'employeur		Formation à l'initiative de l'individu	
	Diplômante	Non diplômante	Diplômante	Non diplômante
Sans mobilité promotionnelle	57,2	81,2	67,4	88,4
Avec mobilité protionnelle	42,8	18,8	32,6	11,6
Dont changement d'employeur	2,4	0,1	19,2	6,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source — FQP 85, INSEE — Traitements CEREQ

Au total, il ressort que de nombreuses formations ne donnent pas lieu à valorisation et que pour les formations diplômantes, la moitié des bénéficiaires ne voient pas leur situation changer à l'issue des stages. Enfin, pour les plus chanceux, un tel changement de situation, lorsqu'il intervient, se fait dans la plupart des cas chez le même employeur. Il y a là un sujet d'interrogation très actuel sur la spécificité des qualifications acquises dans les marchés internes des entreprises et sur la difficulté à mettre en place des validations de compétences professionnelles qui peuvent être effectivement valorisées sur le marché du travail.

5. UN LIEN DISTENDU ENTRE FORMATION ET MOBILITÉ PROMOTIONNELLE

Sur la période 1970-1985, on constate une forte baisse de la part relative des mobilités promotionnelles pour l'ensemble des salariés. Avant la mise en place du dispositif législatif, entre 1965 et 1970, un stagiaire sur deux partis en formation à l'initiative de l'entreprise bénéficiait, à l'issue de sa formation, d'un emploi de niveau supérieur. De 1972 à 1977, cette proportion n'est plus que d'un sur trois et elle tombe, durant la première moitié des années quatre-vingt, à près d'un sur quatre (tableau 7). Avec une intensité moindre, cette évolution se vérifie également pour les formations à l'initiative individuelle.

TABLEAU 7

Effets des formations «à l'initiative de l'employeur» achevées durant les cinq années précédant l'enquête et déclarées par les salariés actifs au moment de l'enquête*

Enquêtes	Mobilité promotionnelle	Mobilité horizontale	Sans mobilité déclarée	Autres	Total
FQP 70	55,4	3,4	39,2	2,0	100 %
FQP 77	33,6	5,9	59,9	0,6	100 %
FQP 85	28,0	7,7	64,1	0,2	100 %

Source — INSEE — Traitements CEREQ

* Ont été exclues ici des formations qui se seraient déroulées dès l'entrée dans l'entreprise et avant d'occuper un emploi, ainsi que celles liées à un contrat emploi-formation. Le choix imposé, pour des raisons de cohérence sur les trois périodes, explique la légère différence avec les données présentées dans le tableau 1 pour l'année 1985.

TABLEAU 8

Effets des formations «à l'initiative personnelle» achevées durant les cinq années précédant l'enquête et déclarées par les salariés actifs au moment de l'enquête*

Enquêtes	Mobilité promotionnelle	Mobilité horizontale	Sans mobilité déclarée	Trouver un premier emploi	Autres	Total
FQP 70	35,2	4,1	60,7		3,0	100 %
FQP 77	29,6	4,4	54,8	8,8	2,4	100 %
FQP 85	21,2	6,7	57,2	13,5	1,4	100 %

Source — INSEE — Traitements CEREQ

La rupture particulièrement marquée entre 1970 et 1977 des formations promouvantes s'explique non par une réduction du volume absolu des salariés formés qui s'estimaient en mobilité promotionnelle grâce à la formation suivie — puisque ce volume a presque triplé — mais par une progression extraordinairement rapide sur cette période du nombre total de stagiaires (multiplié par 4,5). Cette progression date plus précisément de 1974 et traduit un effet levier de la loi de 1971 tout à fait inconstestable.

Ensuite, toujours selon les enquêtes «formation qualification professionnelle», entre la période 1972-1977 et la période 1980-1985, le volume de stagiaires formés à l'initiative de l'employeur a progressé de 9 %, alors que celui des stagiaires promus s'est réduit de 3 %. De plus en plus de salariés passent donc en formation sans que celle-ci s'accompagne, à court terme du moins, d'un changement de qualification. Tout au plus peut-on avancer que, pour certains, la formation a pu permettre le maintien dans l'emploi et, pour d'autres, faciliter d'éventuelles reconversions, en assurant une meilleure protection contre le chômage (Laulhé, 1990).

CONCLUSION

Comment expliquer que la formation apparaisse de moins en moins comme un outil au service de la promotion? Entre formation continue et mobilité promotionnelle, la relation n'est jamais directe. Elle est en premier lieu médiatisée par un ensemble de caractéristiques structurelles telles la taille, l'activité et les modes de gestion de la main-d'œuvre de l'entreprise d'appartenance, ou bien encore la structure de diplômes de formation initiale... De plus, la relation entre formation et mobilité promotionnelle dépend de plus en plus de la stratégie globale des entreprises.

Une enquête récente du CEREQ (Capdevielle *et al.*, 1991) montre que 90 % des entreprises estiment qu'en matière de formation, le déroulement de carrières et les promotions ne sont pas les objectifs prioritaires. D'ailleurs, quand bien même il le serait, un tel objectif rencontrerait un obstacle majeur. Il buterait sur le nombre de postes disponibles pour accueillir à un niveau supérieur les bénéficiaires de formation (il aurait fallu un bouleversement invraisemblable des structures de qualifications pour absorber, par exemple, tous les nouveaux formés de la deuxième moitié des années soixante-dix).

Plus largement, la diffusion au plus grand nombre de salariés de la formation continue supposait des changements de grande ampleur dans l'organisation du travail (Sainsaulieu, 1974). Faute de tels changements, il était illusoire de penser que vouloir former, y compris la plus grande masse des ouvriers, ne rencontrerait aucune contradiction, alors que les modèles organisationnels sont marqués d'une forte inertie.

D'autre part, les entreprises considèrent de plus en plus souvent que la formation n'est, au mieux, qu'une condition nécessaire mais non suffisante de la promotion individuelle. Dans de nombreux cas, où la décision de promouvoir précède l'envoi en formation, d'autres critères concourent à une telle décision. Certains malentendus et certaines frustrations peuvent naître alors si le salarié considère que son investissement intellectuel n'est pas payé en retour.

La mobilité promotionnelle semble donc être au carrefour de deux séries de facteurs qui ne sont pas toujours directement compatibles : des facteurs structurels liés à la gestion et à la stratégie des entreprises, et des facteurs individuels parmi lesquels les caractéristiques socioprofessionnelles des salariés et leur projet personnel. À l'évidence, la formation tend davantage aujourd'hui vers une logique d'efficacité économique, liée à des projets industriels précis qu'à une volonté, explicite et prioritairement établie, de développer les promotions. Au mieux, la relation formation-promotion semble se situer dans une perspective d'anticipation des changements organisationnels à venir sans entraîner forcément de modification à court terme des positions individuelles.

Enfin, il est difficile d'établir le sens de la causalité de cette relation. La formation précède-t-elle le changement de niveau d'emploi ou en est-elle la suite logique? Pour durcir encore le trait, on peut s'interroger sur le fait de savoir si les salariés qui, aujourd'hui, bénéficient de promotion après (ou avant) formation n'auraient pas été de toute façon promus? De ce point de vue, la formation peut dans certain cas apparaître comme un instrument visant à légitimer des choix opérés à partir de critères non directement liés à la formation. La formation semble alors relever autant de l'ordre du signal que de l'acquisition de nouveaux savoirs, pareillement à d'autres «investissements de forme» (sur la rémunération par exemple) propres à toute politique d'individualisation (Stankiewicz, 1988).

En définitive, si la relation entre formation continue et promotion relève pour beaucoup du domaine de l'évidence, une «vraie» formation devant, pour l'individu qui la suit, déboucher sur une promotion, elle apparaît empiriquement peu solide. Dans un contexte de forte contraction de l'emploi, notamment dans les secteurs industriels et alors que, de façon générale, les flux de promotions internes sont structurellement assez faibles en France — en moyenne ils correspondent chaque année à 4 % de l'ensemble des actifs salariés (Podevin, 1990) — il ne fallait pas attendre de miracle d'un dispositif de formation continue qui ne crée aucune obligation de résultats sur ce versant de la gestion du personnel.

Cette situation est aujourd'hui susceptible d'évoluer avec l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991. Ce dernier introduit, en effet, dans le cadre (et en contrepartie) du coinvestissement formation entre le salarié et l'employeur, une «recommandation» de promotion :

> *«L'entreprise s'emploiera, dans un délai d'un an, à faire accéder le salarié en priorité aux fonctions disponibles correspondant à ses connaissances ainsi acquises et à lui attribuer la classification correspondant à l'emploi occupé. En tout état de cause, elle s'emploiera à prendre en compte, dès l'issue de la formation, les efforts que l'intéressé a accomplis (prime, majoration de salaire, progression de fonction ...).»*

Limité aux actions de formations supérieures à 300 heures et sanctionné par une certification, ce principe introduit donc de nouvelles perspectives pour autant que cette «recommandation» devienne, sinon une obligation imposée par le législateur, au moins un engagement moral et civique susceptible de se développer dans la pratique. C'est d'ailleurs, vraisemblablement, une des conditions majeures de l'adhésion du salarié à cette notion nouvelle d'une prise en charge d'une partie de sa formation hors temps de travail.

RÉFÉRENCES

BERTON, F. (1988).
La formation continue financée par les entreprises. Données quantitatives 1972-1986. *Actualité de la formation permanente*, *93*, mars-avril.

BERTON, F., PODEVIN, G. et VERDIER, É. (1991).
Continuing vocational training in France. Review and perspectives. Training and Employement *Newsletter*, *2*, CEREQ.

CAPDEVIELLE, PH. *et al.* (1991).
Les entreprises françaises et la formation continue, Rapport CEREQ.

CEREQ. (1989).
Statistique de la formation professionnelle continue financée par les entreprises. *La Documentation Française*.

DELAME, E. et SERFATY, E. (1990).
Que dépensent réellement les entreprises pour la formation? Bref CEREQ, *54*.

DELORS, J. (1976).
Genèse d'une loi et stratégie du changement. *Connexion*, *17*.

DUBAR, C. et PODEVIN, G. (1990).
Formation et promotion en France depuis vingt ans. Bref CEREQ, *59*.

LAULHÉ, P. (1990).
La formation continue : un avantage pour les promotions et un accès privilégié pour les jeunes et pour les techniciens. *Économie et statistique*, *228*.

MÉHAUT et al. (1989).
Production et usage de la formation par et dans l'entreprise (4 tomes).

PAUL, J. J. (1991).
Formation continue et trajectoires professionnelles. L'exemple du congé individuel de formation (Doc. ronéo, version provisoire). IREDU, DIJON.

PODEVIN, G. (1990).
Mobilité interne, promotions et renouvellement de la main-d'œuvre. *Travail et Emploi*, *46*.

PODEVIN, G. et VERDIER, É. (1989).
Formation continue et compétitivité économique, collection des études, 51. CEREQ.

PODEVIN, G. et VINEY, X. (1991).
Sortir de la catégorie des ouvriers non qualifiés pour les jeunes de niveau V : promotion et/ou reclassement? *Formation Emploi*, *35*.

VERDIER, É. (1990).
L'efficacité de la formation continue dans les PME. *Sociologie du travail*, *3*.

SAINSAULIEU, R. (1974).
L'effet de la formation sur l'entreprise. *Esprit*, *439*.

STANKIEWICZ, F. (1988).
L'entreprise à la recherche du marché perdu. *Cahiers Lillois d'économie et de sociologie*, *12*.

Formation continue et emploi en Suisse

Bernard Schneider
Université de Genève

Introduction

Pour aborder la problématique complexe des relations entre la formation continue et l'emploi dans notre pays, nous subdiviserons notre intervention selon les quatre volets suivants.

- L'analyse de certaines caractéristiques du marché de l'emploi en Suisse, notamment de son évolution ces dernières années et de ses perspectives pour l'avenir à court et à moyen terme.
- Les articulations entre ce marché et la formation continue, étudiées à partir des mesures spéciales et récentes prises par la Confédération, en faveur de la formation continue aux niveaux professionnel et universitaire et des nouvelles techniques de fabrication intégrée par ordinateur.
- Quelques considérations sur le contexte actuel de la formation continue, en Suisse, dans lequel s'inscrivent les susdites mesures.
- Quelques réflexions à caractère plutôt général et théorique sur la problématique développée.

Nos propos s'appuieront, d'une part, sur des documents et des informations de caractère traditionnel et, d'autre part, sur les contenus d'entretiens réalisés récemment avec un certain nombre de responsables d'institutions, en Suisse romande surtout, dans le champ de la formation continue : universités, écoles supérieures, entreprises, offices publics fédéraux et cantonaux.

1. Quelques caractéristiques du marché de l'emploi en Suisse

Comme chacun le sait, la Suisse a connu une longue période ininterrompue de croissance économique et, parallèlement, de fortes tensions sur le marché de l'emploi. Le taux de chômage est demeuré extrêmement faible (moins de 1 %) et l'inflation a été maintenue, jusqu'en 1989, dans des proportions raisonnables. L'OCDE a maintes fois qualifié la Suisse de bon élève sur le plan économique. Cette réussite a été rendue possible grâce à un haut niveau d'investissement, à une augmentation constante des exportations, à un effort intense dans le domaine de la recherche et du développement, à un recours massif à la main-d'œuvre étrangère, ainsi qu'à la qualité de notre système de formation professionnelle. En ce qui concerne le marché de l'emploi, son expansion a été constante ces dix dernières années (plus de 390 000 emplois ont été créés), représentant une hausse annuelle moyenne de 1,2 %. Si pendant les cinq premières années de cette décennie, ce sont des travailleurs suisses qui ont alimenté en majorité les nouveaux emplois, les étrangers (à raison de 90 %) l'ont approvisionné durant les cinq années suivantes. Les réserves de main-d'œuvre suisse sont arrivées à épuisement dans presque tous les secteurs économiques. Avec les effets de l'évolution technologique qui remettent en question les structures de qualifications de la main-d'œuvre, les besoins de personnel qualifié et semi-

qualifié se sont faits toujours plus pressants. Les statistiques montrent qu'au troisième trimestre 1990, par exemple, plus de la moitié des entreprises recensées (54 %) déplorait un manque de personnel de haute qualification.

À cela s'ajoute la diminution, pour des raisons démographiques liées à la dénatalité des années 1970, du nombre de jeunes qui doivent assurer la relève professionnelle. En Suisse, la part des jeunes est aujourd'hui plus faible et celle des personnes âgées plus élevée, que la moyenne correspondante de l'ensemble des pays de l'OCDE.

Il est clair qu'une alimentation insuffisante en personnel qualifié, résultat d'un déséquilibre quantitatif et qualitatif entre la demande et l'offre d'emploi, signifie pour notre économie une menace grave quant à sa capacité future d'innovation, de développement et de compétitivité internationale, au moment même d'un processus difficile d'ouverture vers l'Europe.

Certes, il serait théoriquement envisageable de recourir ponctuellement et d'une manière accrue à la main-d'œuvre qualifiée étrangère. Jusqu'alors, les flux migratoires ont plus ou moins joué un rôle de compensation, mais les limites semblent atteintes. En France, notamment, les entrepreneurs des régions frontalières commencent à se plaindre du départ vers la Suisse d'un personnel local hautement qualifié. Dans de moyennes et grandes entreprises suisses, environ 25 à 30 % des postes de travail de niveau universitaire sont occupés par des ressortissants étrangers. Ce pourcentage peut atteindre 50 % dans des laboratoires de recherche. Les limites de ce réservoir semblent donc atteintes, d'autant plus que notre pays vise à une stabilisation de sa population étrangère.

Par conséquent, en raison du tarissement du marché de l'emploi, les possibilités d'action se concentrent sur le volet qualitatif de ce marché.

Toutefois, le rafraîchissement de la conjoncture, depuis la deuxième moitié de 1990, va vraisemblablement tempérer la croissance de l'emploi et atténuer certaines tensions du marché. Dans plusieurs secteurs économiques, on constate déjà des réductions d'horaires de travail et des licenciements. La plupart des entreprises des secteurs secondaire et tertiaire durcissent fortement leurs politiques dans le cadre de la gestion du personnel. On peut désormais se demander si l'on entre dans un nouveau cycle conjoncturel de décroissance, avec comme corollaire une réduction importante de l'emploi. En 1982-1983, un ralentissement conjoncturel s'était également manifesté mais la reprise avait été rapide. Aujourd'hui, il est extrêmement difficile et hasardeux de faire des pronostics réalistes, puisque les facteurs impliqués sont nombreux et imbriqués d'une manière très complexe. Cependant, même si la Suisse entrait dans une période durable de ralentissement conjoncturel, les besoins de qualifications nouvelles ne fléchiraient pas mais, bien au contraire, s'accentueraient en liaison avec l'indispensable adaptation des travailleurs aux changements d'organisation du travail et aux restructurations technologiques inhérentes aux périodes de récession.

Il en découle que les enjeux liés à l'éducation et à la formation, dans leur acception large, deviennent d'une importance toujours plus cruciale, même si, à eux seuls, ils ne constituent pas une garantie de régulation parfaite du marché de l'emploi.

2. LES ARTICULATIONS ENTRE MARCHÉ DE L'EMPLOI ET FORMATION CONTINUE

C'est dans le contexte macroéconomique défini ci-dessus que s'inscrit le besoin prioritaire de promouvoir, en Suisse, d'une manière accrue et générale la formation continue, en particulier en faveur des niveaux supérieurs de qualifications. Les possibilités d'accroissement futur de la productivité de notre pays sont étroitement associées à un niveau de formation adéquat de la main-d'œuvre. Si cette relation n'était pas optimale, la Suisse serait mise en danger dans sa capacité d'innovation et dans sa compétence industrielle.

Dans ce sens, on ne peut qu'approuver les mesures spéciales, élaborées par la Confédération et approuvées par le parlement en mars 1990, qui ont pour objectif central de promouvoir la formation continue au niveau professionnel et universitaire et de développer les nouvelles techniques de fabrication intégrée par ordinateur.

Ce programme d'incitation, d'une durée limitée à six ans, porte sur un plan de subvention de 399 millions de francs. Il a pour objectif prioritaire de préserver un équilibre qualitatif et quantitatif durable entre la demande et l'offre d'emploi, de lutter, à moyen et à long terme, contre la pénurie de personnel qualifié que nous avons déjà soulignée. Cette offensive se subdivise en trois volets principaux d'action.

2.1 Le perfectionnement professionnel (162 millions de francs)

Ce volet vise à mettre l'accent sur la complémentarité entre les concepts de perfectionnement et de formation continue, définis dans un sens large.

Les projets encouragés doivent émaner des bénéficiaires, qui apportent une participation financière appropriée, complétée par les allocations fédérales. Ces bénéficiaires sont en priorité les écoles supérieures d'ingénieurs, d'administration et les écoles techniques, avec un accent mis sur des programmes innovateurs de formations postdiplômes, en emploi ou en dehors de l'emploi. Le programme s'adresse également aux professionnels qualifiés, afin de répondre notamment aux besoins pressants des petites et moyennes entreprises, aux candidats aux examens professionnels et professionnels supérieurs, ainsi qu'aux personnes qui souhaitent se présenter tardivement à un examen de fin d'apprentissage (formation duale). Il faut encore ajouter le perfectionnement des femmes, la réinsertion professionnelle des personnes qui ont interrompu pendant un certain temps leur activité et le perfectionnement des enseignants des écoles professionnelles.

La formation continue en entreprise est exclue de ce champ, de même que la formation générale, artistique et culturelle.

2.2 La formation continue au niveau universitaire (135 millions de francs)

Ces mesures tendent à encourager les offres de formation continue, encore insuffisantes en Suisse, à accélérer les processus du transfert des savoirs entre les universités et les entreprises (études complémentaires et postgrades, cours de perfectionnement), avec un accent particulier mis sur les programmes interdisciplinaires. Et puis, il faut ajouter l'encouragement à des programmes de recherche européen et la création de services de

formation continue efficients. Pour les deux écoles polytechniques, qui possèdent déjà des structures et des programmes relativement bien établis de formation continue, il y a lieu surtout de les inciter à développer ces offres de formation, à les adapter à de nouveaux publics demandeurs et à stimuler la recherche dans les secteurs technologiques de pointe, ainsi que les coopérations internationales.

2.3 Le programme de fabrication intégrée par ordinateur (102 millions de francs)

Le Conseil fédéral a estimé urgent d'encourager toutes les démarches qui visent à développer les systèmes de production intégré par ordinateur. Dans ce domaine, la Suisse a accumulé un retard certain par rapport aux principaux pays développés. L'accent est mis sur la création de six centres régionaux de formation en fabrication intégrée par ordinateur. Ces derniers permettront la formation de base et la formation continue du personnel nécessaire et faciliteront la recherche ainsi que le transfert technologique, tout particulièrement en direction des petites et moyennes entreprises. Les projets de recherche sont subventionnés d'une manière sélective, en fonction de leur degré d'innovation.

On peut se demander si ce programme fédéral d'incitation atteindra les objectifs ambitieux qu'il s'est fixés. Les premières observations sur le démarrage de l'opération montrent que, malgré les difficultés inhérentes à la mise en route d'un système lourd, des impulsions se créent aux différents niveaux institutionnels concernés. Ce dispositif, bien qu'il soit arrivé tardivement, devrait permettre de «mettre en œuvre des projets qui pourraient difficilement être réalisés au bon moment sans l'aide de la Confédération». S'il est bien évidemment prématuré de porter une appréciation globale, il est possible de constater ici et là une stimulation dans l'élaboration de nombreux projets de formation et de recherche, ainsi que l'instauration de nouvelles synergies entre les divers partenaires. Cependant, mettre en route un dispositif aussi complexe n'est pas chose aisée et on peut entrevoir une série de difficultés susceptibles d'entraver l'efficacité de cette offensive. Nous en évoquerons trois types, directement en relation avec notre problématique.

- Il apparaît que les critères d'évaluation pour le choix des projets encouragés sont relativement flous. On peut, dès lors, se demander si les décisions prises par les instances compétentes ne risquent pas d'être davantage imprégnées de conformisme que du goût de l'innovation.
- Nous avons vu que le secteur de la formation continue en entreprise est exclu du champ de l'offensive, ce qui est légitime si l'on tient compte de ses objectifs fondamentaux. La question est alors de savoir si les politiques de formation du secteur public et du secteur privé tendront vers une plus grande coordination, qui impliquerait de nouvelles formes de partenariat, dont nous aurons à reparler.
- Il semble aller de soi que les mesures fédérales ne donneront à terme tous leurs effets en ce qui concerne la formation continue que si, parallèlement, des changements importants de structures, de filières, de programmes et de contenus se produisent dans tous les secteurs de la formation de base. Ces derniers soulèvent une remise en question profonde d'une série de principes, auxquels sont tellement attachés certains milieux liés au secteur éducatif, qu'ils rendent de ce fait tout changement délicats.

Au point suivant, nous essaierons de situer l'offensive fédérale par rapport au système de formation de notre pays et, tout particulièrement, à celui de la formation continue. Il sera ainsi plus facile de saisir la pertinence de ce dispositif, en précisant le contexte dans lequel il s'inscrit.

3. QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR LE CONTEXTE ACTUEL DE LA FORMATION CONTINUE EN SUISSE

3.1 Le système de la formation de base

Pour bien saisir les enjeux relatifs au domaine de la formation continue dans notre pays, il est utile de jeter un regard rapide sur quelques particularités de notre système de la formation de base. Très succinctement décrites, en voici quelques caractéristiques.

- Le secteur du secondaire 2 est fortement compartimenté en deux sous-ensembles, la formation générale, d'une part, et la formation professionnelle, d'autre part. Environ 25 % d'une catégorie d'âge suit les filières de la formation générale et environ 75 % celle de la formation professionnelle. Pour cette dernière, il s'agit essentiellement de formation duale (apprentissage).
  Les passerelles entre ces deux sous-ensembles sont quasi nulles et l'accès aux universités est très problématique pour les personnes qui viennent de la formation professionnelle.
- Le secteur du tertiaire est lui aussi très fragmenté entre, d'un côté, les hautes écoles (universités et écoles polytechniques) et, de l'autre, les écoles professionnelles et techniques supérieures. Quelque 60 % des personnes qui atteignent le tertiaire se trouvent à l'université et 40 % dans d'autres écoles, auxquelles on peut accéder sans la maturité. Le pourcentage de personnes qui viennent du sous-ensemble «formation professionnelle» (secondaire 2) et qui se retrouvent dans le tertiaire est très faible. Ce phénomène pose un sérieux problème quant à l'accès à la formation continue, en général.
  Par ailleurs, cette situation est particulièrement délicate pour les femmes qui ne représentent, par exemple, que 14,6 % des effectifs des écoles techniques supérieures, dont l'avenir est si important pour le développement technologique de notre économie.
- Le cloisonnement horizontal et vertical de notre système de formation de base constitue un obstacle majeur à la production d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, en coupant quasiment trois jeunes sur quatre de tout accès au secteur universitaire. Il est ainsi urgent que soient mises en place de nouvelles filières de formation professionnelle, du type, en particulier, des maturités techniques et professionnelles qui permettent à un certain pourcentage de jeunes motivés qui effectuent un apprentissage d'accéder aux hautes écoles. Cette indispensable évolution constitue une des étapes essentielles de la revalorisation de la formation duale à laquelle nous sommes attachés.

Partant de ces considérations sur la formation de base en Suisse, tournons-nous maintenant vers le champ de la formation continue, de niveau supérieur notamment.

3.2 La formation continue

Comme c'est le cas pour l'ensemble du système éducatif, la formation continue est éclatée en une multitude de sous-ensembles qui dépendent des secteurs public et privé. Il y a lieu de rappeler ici qu'il n'existe, en Suisse, aucun concept global de la formation continue, ni aucun congé formation généralisé.

Pour simplifier notre approche, nous envisagerons successivement deux dimensions de cette formation : la formation continue non universitaire et la formation continue universitaire.

3.2.1 La formation continue non universitaire

Dans les différents secteurs économiques, les entreprises jouent un rôle sans cesse croissant, quantitativement et qualitativement, dans la formation continue de la main-d'œuvre. Depuis cinq ans, les efforts dans ce domaine se sont accentués, bien qu'ils se situent en-dessous de ceux réalisés dans certains pays de l'OCDE (États-Unis, Allemagne, France, etc.). Il est utile de préciser qu'en Suisse le financement de la formation continue des entreprises est entièrement à caractère privé. Ce système peut présenter certains aspects négatifs, notamment une propension à faire fluctuer les investissements dans la formation selon les évolutions de la conjoncture. Cela peut signifier des coupes dans les budgets, au moment même où des investissements supplémentaires seraient nécessaires. D'autre part, ce fonctionnement n'est pas sans incidence sur le clivage important par rapport à la formation interne entre grandes, moyennes et petites entreprises. Pour lutter contre l'accentuation d'un tel clivage, qui n'est d'ailleurs pas propre à la Suisse, il est indispensable que de nouvelles formes de partenariat se développent comme, entre autres, celles définies par le programme de fabrication intégrée par ordinateur.

Sur un autre plan, on constate dans le cadre de la formation organisée par les entreprises, une nette dichotomie entre le volet de la formation professionnelle et technique et celui de la formation dite de culture générale. Si l'on encourage et finance souvent généreusement la première, qui est en général dispensée en emploi, on laisse à l'initiative personnelle la seconde, qui s'acquiert en dehors du temps de travail. Le découpage, très traditionnel, entre formation au «savoir faire» et formation au «savoir être» a bien entendu une logique économique. Toutefois, celle-ci est de plus en plus artificielle, au moment où l'évolution des techniques de production et de l'organisation du travail implique le développement de nouvelles compétences, combinant des savoirs technicoprofessionnels et des savoirs plus culturels.

Parmi ces nouvelles compétences, nous pensons, entre autres, à la flexibilité, à l'autonomie, à la motivation, à la responsabilité, au sens de l'abstraction, etc. Elles deviennent indispensables pour exercer une activité à tous les niveaux hiérarchiques des entreprises qui intègrent de nouveaux modes d'organisation du travail. Si plusieurs grandes entreprises transforment complètement leur concept de formation interne, de très gros efforts restent encore à faire dans notre pays, tout particulièrement dans les petites et moyennes entreprises. De récentes enquêtes montrent que la gestion prévisionnelle de l'emploi est peu développée et que les politiques de formation sont bien souvent caractérisées par leur empirisme.

Si l'on se place maintenant dans la position des travailleurs, des cadres notamment, il faut reconnaître que la réussite à de nombreuses formations supérieures implique des sacrifices dans leur vie personnelle aux limites du possible. Nous pensons ici, tout spécialement, à certains brevets et certaines maîtrises fédérales, organisés par les Associations professionnelles, qui nécessitent, pour obtenir les certifications recherchées, des

semaines de travail (emploi et formation) dépassant amplement les 60 heures et ceci pendant plusieurs années. Il en va de même pour un technicien qui désire acquérir une formation d'ingénieur, en emploi, dans une école technique supérieure. Cela nous ramène à la question du congé formation, sorte de serpent de mer, qui est posée depuis plus de vingt ans. Il est utile de rappeler qu'il n'existe pas, en Suisse, de congé légal généralisé, mais seulement des congés négociés dans le cadre des conventions collectives, signées par les partenaires sociaux. Nous estimons qu'il est indispensable que se développent, progressivement, de nouvelles formes souples de congé formation, agréées par les partenaires concernés et adaptées à nos structures politiques, économiques et éducatives.

Toutefois, nous sommes conscients qu'actuellement les difficultés conjoncturelles qui frappent aussi bien le secteur public que le secteur privé ne sont guère favorables, du moins à court terme, à une évolution et à des changements fondamentaux sur ce point.

Nous soulignerons encore que, si les personnes fortement qualifiées ont la possibilité, le plus généralement, de bénéficier d'offres de formation continue nombreuses et de qualité, cette possibilité est beaucoup plus rare pour les personnes faiblement qualifiées. Un effort considérable doit être réalisé à ce niveau, tant par le secteur public que par le secteur privé. Des formes de collaboration réactualisées sont souhaitables. Elles permettraient de définir des politiques de formation continue à long terme et valoriseraient les actions de formation préventive, en vue de lutter contre les menaces de pertes d'emploi. Les mesures spéciales de la Confédération vont dans ce sens, même si elles le font d'une manière un peu timide.

3.2.2 La formation continue universitaire

Depuis des décennies, des voix s'élèvent pour demander aux universités le développement plus rapide de la formation continue, l'ouverture vers la cité et un transfert accru du savoir en direction des entreprises. Les choses ont certes passablement bougé ces cinq dernières années, bien que les efforts réalisés dans tous les établissements universitaires demeurent encore partiels et relativement peu coordonnés. On constate, par exemple, que les contacts sont peu généralisés entre les universités et les institutions non universitaires de formation professionnelles et techniques. Il faut relever, cependant, un décalage entre ce qui est entrepris par les universités et par les écoles polytechniques; ces dernières disposent, pour diverses raisons, d'une certaine avance.

L'offensive fédérale en faveur de la formation continue a déjà joué un rôle perceptible de stimulation dans toute une série de domaines. En voici quelques illustrations, d'une manière non exhaustive.

- Création dans toutes les universités de services centralisés de formation continue, chargés de coordonner sur les plans administratif et financier les offres de perfectionnement des divers établissements. Ces services peuvent se composer d'une seule personne ou de petites équipes de dimension variable.
- Élargissement et diversification des programmes de formation récurrente offerts et, en particulier, encouragement des coopérations interdisciplinaires et interuniversitaires.

- Développement des collaborations régionales, transfrontalières et internationales. Pour ces dernières, il s'agit notamment de participation à des programmes européens de formation continue, qui stimulent la mobilité des étudiants et des enseignants, ainsi que les transferts de compétences technologiques.
- Mise en place de nouvelles structures de partenariat entre les universités, les entreprises et les organisations professionnelles. Elles amènent les écoles supérieures à redéfinir les méthodes et les contenus de leur enseignement et à traiter selon une autre approche les besoins des entreprises et du marché du travail.
- Changement progressif des mentalités à l'intérieur des hautes écoles quant à leur vision des milieux extérieurs et de leurs modes de fonctionnement. Parallèlement, dans les milieux professionnels, l'image traditionnelle de l'université tend à prendre de nouveaux contours.

Si nous constatons des évolutions novatrices, dont le rythme s'accélère ces derniers temps dans le cadre de la formation continue universitaire, il faut bien admettre qu'il reste beaucoup à faire pour que nos hautes écoles jouent pleinement leur mission de recherche, d'enseignement et d'ouverture vers l'extérieur, dans une période de changements scientifiques et technologiques aussi rapides. Très brièvement et pour conclure sur ce point, évoquons trois axes de développement qui nous apparaissent comme particulièrement importants dans le contexte des relations entre formation continue et marché de l'emploi.

- La réflexion sur les conditions d'accès à l'université doit être stimulée. Le problème, en particulier, de l'ouverture de certificats à des publics non porteurs de maturité demeure pleinement d'actualité. Il en va de même de l'ouverture des études à de nouveaux publics qui appartiennent au secteur industriel, administratif ou culturel. Ouvrir davantage l'université, cela signifie aussi de nouvelles pratiques de reconnaissance des acquis professionnels et une généralisation des systèmes de formation par unités de valeur. Les expériences réalisées par l'Université de Genève sont intéressantes à ce sujet.
- Les relations de l'université avec les milieux extérieurs, quels qu'ils soient, ne peuvent davantage se développer que si des instances de négociation sont constituées et que celles-ci facilitent une meilleure adaptation de l'offre de formation à une demande, dont les attentes sont souvent mal identifiées. Cela est vrai aussi bien pour les relations avec les entreprises qu'avec les institutions de formation non universitaire, telles que les écoles techniques supérieures.
- La participation de nos hautes écoles à des programmes internationaux de formation continue doit se développer dans tous les domaines du savoir. En particulier, l'adhésion renforcée à des programmes européens, qui dépend bien sûr du mode d'intégration politique et économique de la Suisse à la Communauté européenne, favorisera les échanges de compétences propices à toutes les formes d'innovations scientifiques. Ces dernières se répercuteront, sur le plan national, dans la qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que dans l'efficience des programmes de recherche. Il est bien clair que les relations transfrontalières, souvent déjà bien établies, conduisent au même type de développement.

RÉFLEXIONS DE SYNTHÈSE

La problématique des articulations entre formation continue et marché de l'emploi que nous avons esquissée dans cette intervention, nous amène à conclure par quelques remarques de caractère général.

Dans la perspective d'une meilleure adéquation entre marché du travail et formation, il est indispensable que l'ensemble de notre système d'enseignement s'oriente vers un décloisonnement à tous les niveaux. Ce décloisonnement signifie, comme nous l'avons déjà souligné, la mise en place de passerelles horizontales et verticales qui permettent la création de nouvelles filières de formation. Ainsi, l'alimentation des différents secteurs de la formation continue sera effectuée d'une manière plus équilibrée et plus efficace, condition essentielle à la production d'une main-d'œuvre adaptée aux exigences futures du marché du travail. Sur ce point, la Suisse bénéficie d'un système de formation de base, l'apprentissage qui, comme on l'entend souvent dire, «a fait ses preuves». Si aujourd'hui, il garde toute sa valeur grâce à un certain nombre d'ajustements, il peut servir de «modèle» pour une réflexion, à d'autres niveaux de la formation, sur les relations entre école et entreprise.

Il apparaît à de nombreux observateurs que le système suisse d'enseignement, pris dans son ensemble, fonctionne davantage par réaction que par anticipation. Ce fonctionnement dépend en partie de la structure fédérale du système. En ce qui concerne la formation continue de niveau supérieur, universitaire ou non, le problème de la gestion «sous la contrainte de l'urgence» est également posé. Il y a donc lieu de réfléchir aux facteurs susceptibles de faire évoluer le système, en le rendant plus flexible et moins segmenté. Dans ce sens, de nouvelles formes de partenariat, qui associent en particulier davantage les entreprises aux divers processus de concertation et de décision, deviennent indispensables. Par ailleurs, une coordination plus efficace entre les organismes nationaux qui exercent des responsabilités dans le champ de la formation continue permettrait de préciser les lignes directrices nécessaires à une politique qui anticipe les événements.

La formation continue non universitaire en Suisse est insuffisamment et souvent mal articulée à la formation de base. Des hiatus se créent, préjudiciables à un approvisionnement qualitativement et quantitativement satisfaisant du marché du travail. Certaines filières de formation sont sous-exploitées et très fragmentées, en particulier celles qui mènent aux examens professionnels et aux examens professionnels supérieurs. D'autres sont surexploitées, des institutions étant obligées d'appliquer des *numerus clausus*; par exemple, les écoles techniques supérieures fournissent 60 % des ingénieurs de notre pays, ainsi que les écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration. Par ailleurs, les relations entre le secteur public de la formation continue et le secteur privé devront trouver de nouvelles formes plus dynamiques de collaboration, qui faciliteront la perméabilité entre les diverses offres de formation.

En ce qui concerne la formation continue au niveau universitaire, de gros efforts sont encore à réaliser pour que les établissements supérieurs s'engagent davantage dans les voies du transfert des connaissances scientifiques et techniques vers la société en général et l'entreprise en particulier. Un renforcement des collaborations avec les milieux professionnels est indispensable, afin que des programmes de formation nouveaux, dont les

professionnels est indispensable, afin que des programmes de formation nouveaux, dont les contenus sont élaborés avec les publics concernés, puissent être offerts aux praticiens. Encore une fois, des structures souples de négociation et de coordination sont susceptibles de donner les impulsions souhaitables.

Les mesures spéciales de la Confédération représentent un dispositif ambitieux, qui vise à faciliter à des travailleurs de différents niveaux de qualification et d'expérience professionnelles, une meilleure adaptation à la modernisation constante et toujours plus rapide de l'économie suisse. Il est clair qu'à elles seules ces mesures ne suffiront pas à assurer un équilibre parfait entre la demande et l'offre de qualifications. Elles constituent, cependant, un dispositif global d'incitation utile. Elles ne trouveront le maximum de leur efficacité que si le contexte de la formation dans lequel elles s'inscrivent évolue suffisamment vite et dans la plus grande coordination possible.

FORMATION À LA RÉINSERTION DES CHÔMEURS DE LONGUE DURÉE[1]

JOHNNY STROUMZA

Éducation des adultes et mutations sociales
Université de Genève

INTRODUCTION

Ce programme du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe a débuté en 1989 et se terminera en 1992 par une phase de dissémination des résultats.

La croissance du chômage, dans la plupart des pays européens, et le développement d'un noyau dur du chômage indépendant des fluctuations conjoncturelles du marché du travail posent un problème social aigu susceptible de mettre en cause les fondements démocratiques de nos sociétés.

À partir de ce constat, le Conseil de la coopération culturelle a décidé de consacrer un de ses programmes d'activités à l'étude des mesures de formation mises en œuvre, par différents pays membres, pour résoudre ou du moins limiter ce problème.

Fort d'une grande expérience dans le domaine de l'éducation permanente, qu'il a contribué à définir et à développer, fort aussi d'une expérience de collaboration internationale originale par la mise en réseau d'actions dispersées sur le territoire européen, le Conseil de la coopération culturelle était certainement l'organisation internationale la mieux outillée pour ce travail.

Dans les dix-sept pays intéressés par ce programme, des actions de formation de réinsertion qui vont dans le sens de ce programme ont été créées ou repérées. Durant un peu plus de deux ans, le groupe des représentants de ces différents pays, constitué généralement de personnes professionnellement liées à ces formations, a procédé à des visites de ces actions. Ces visites sur le terrain, d'une durée approximative de cinq jours, ont été ponctuées de discussions évaluatrices.

C'est ce mécanisme d'interaction entre des équipes qui travaillent dans différents pays sur des objectifs similaires qui constituent une mise en réseau. Ce mécanisme est fructueux dans la mesure ou l'échange d'expériences s'enrichit d'une discussion permanente entre des personnes qualifiées et concernées dans le domaine. Celles-ci qui communiquent d'autant mieux qu'elles se connaissent bien (les représentations nationales sont relativement stables) et que ces discussions se répartissent sur une longue période (plus de deux ans).

Ce mécanisme a aussi pour avantage de valoriser la diversité culturelle des pays partenaires. En effet, la finalité de réinsertion étant commune à chaque action de formation, le mode d'organisation, le contexte de l'action, les modalités pratiques de réalisation sont

---

1 Article à paraître dans *Éducation permanente* (CH), nº 2, 1991.

totalement du ressort des acteurs nationaux; ils permettent donc la confrontation de solutions marquées du génie culturel propre à chaque pays.

1. QUELQUES RÉSULTATS

Quelques leçons peuvent d'ores et déjà être tirées de ce programme.

1.1 Les mesures de formation à la réinsertion des chômeurs

Les mesures de formation à la réinsertion des chômeurs ne peuvent trouver leur pleine efficacité que lorsqu'elles s'insèrent dans un ensemble coordonné de mesures sur l'emploi et de mesures sociales. Elles nécessitent donc une gestion décentralisée des politiques nationales en la matière.

Ainsi le projet suisse, qui se situe en amont du chômage en préconisant des mesures de formation préventives par rapport à ce dernier, suppose une politique de gestion prévisionnelle des ressources humaines dans les entreprises.

L'individualisation du traitement du chômage pratiqué en France repose sur une législation qui permet la définition d'un congé formation individuel (donc adapté à la situation de chaque travailleur).

En Angleterre, l'usage des structures scolaires au profit des chômeurs est facilité par un mode de financement particulier de ces structures. La coordination des mesures de l'emploi, des mesures sociales et des mesures de formation suppose une collaboration (un partenariat), sur le plan local où se déroule l'action de formation d'un grand nombre de partenaires publics et privés (municipalités, ministères, associations culturelles, entreprises, etc.).

1.2 L'insertion sociale et l'insertion professionnelle

L'insertion sociale et l'insertion professionnelle étant étroitement liées dans nos sociétés, la formation à la réinsertion doit tenir compte de ce lien.

Cela peut se faire de multiples façons. La Hollande est particulièrement inventive en la matière : dans certains cas, le placement précède la formation; dans d'autres cas, la formation conduit à un travail non salarié, ou encore, à la rétribution d'activités jusque-là bénévoles. Au Portugal, c'est une claire volonté de développement régional qui guide l'action formative des sans-emploi.

1.3 Le maintien dans l'emploi

Le maintien dans l'emploi implique une compétence technique, un comportement social adéquat dans le travail et une capacité d'adaptation au changement. Aussi, la formation à la réinsertion doit-elle marier formation générale et technique.

Ce mariage, reconnu par tous comme nécessaire, est cependant difficile à réaliser. C'est le plus souvent à des juxtapositions ou à une alternance que l'on assiste. Ainsi, par exemple, se succèdent en séquences une animation socioculturelle, puis un cours de langue et enfin un cours de soudure.

Ce mariage est aussi celui de l'éducation des adultes, traditionnellement orientée vers la formation générale et culturelle, avec la formation professionnelle continue qui, elle, se veut totalement technique.

Dans les pays nordiques, riches en traditions d'éducation des adultes, ce sont les fameux cercles d'études (surtout en Norvège) qui servent de support à des formations techniques souvent transmises à distance (Finlande).

En Allemagne, on procède en sens inverse, en «enrichissant» l'enseignement technique par de l'enseignement général.

1.4 La culture spécifique des acteurs de la formation et de leur environnement

La culture spécifique des acteurs de la formation et de leur environnement doit être au centre des pratiques de formation.

Les caractéristiques de la stratégie de formation en usage dans le réseau scolaire — notamment la séparation théorie-pratique, une forte hiérarchisation de la relation maître-élève, la non-coopération dans le travail — ne sont pas appropriées à ces publics. C'est plutôt aux traditions de l'éducation populaire, centrée sur la coopération, sur l'inductif, sur la valorisation de l'expérience de chacun, qu'il faut recourir.

Ainsi, quand les Anglais ouvrent leurs collèges aux adultes et aux chômeurs, c'est à une transformation radicale de ces collèges que l'on assiste : modification du cahier des charges des enseignants, modularisation et multiplication des programmes, transformation des locaux, recours à la technologie éducative des multimédias.

Il faut aussi considérer la culture des employeurs. Il ne sert à rien, en effet, de préparer un chômeur à un emploi, si, pour obtenir cet emploi, il doit passer par des critères de recrutement qui n'ont que peu de rapport avec les compétences véritablement requises. Ici c'est à la formation des responsables du personnel des entreprises concernées qu'il faudrait s'adresser. Il est édifiant de constater la diversité des critères qui peuvent sous-tendre la notion d'employabilité.

1.5 Le recrutement des participants à la formation

Le recrutement des participants à la formation, problème particulièrement ardu pour ces actions de réinsertion, doit, lui aussi, tenir compte des impératifs culturels.

En Suède, où l'effort de l'État dans ce domaine est le plus important, c'est aux syndicats que revient la âche de recrutement. En Hollande, ce sont par contre les associations locales qui s'en occupent. En France, c'est encore, pour beaucoup, l'Agence nationale pour

l'emploi qui se charge de ce rôle. En Angleterre ou au Portugal, ce sont les formateurs qui recrutent. C'est cependant, le plus souvent, à une combinaison de ces modalités de recrutement que l'on a affaire.

1.6 Les chômeurs de longue durée

Les chômeurs de longue durée sont trop différents les uns des autres pour constituer une population cible judicieuse pour la formation.

En Suède, les chômeurs ont été regroupés en des catégories distinctes, notamment selon la nature de leur motivation pour la formation. En beaucoup de lieux, les participants à la formation sont mélangés, avec ou sans emploi.

Entre les chômeurs, les différences de motivation, de trajectoire, de qualification, de situation sociale, peuvent être énormes. Réunir uniquement des chômeurs de longue durée ne constitue donc pas une condition d'homogénéité propice à la formation. Cela peut même conduire à un effet contre-productif de ghetto.

1.7 Le formateur à l'œuvre

Le formateur à l'œuvre dans ces formations à la réinsertion doit détenir un grand nombre de qualifications : il exerce donc un métier complexe.

Ce métier combine plusieurs fonctions, notamment la négociation avec divers partenaires institutionnels; la planification, l'organisation, la gestion et l'évaluation de programmes de formation; le recrutement des participants et des enseignants; le choix des méthodes pédagogiques.

Selon les pays, l'origine socioprofessionnelle du formateur varie. Dans le nord, c'est plutôt aux agents traditionnels de l'éducation des adultes, souvent des bénévoles, insérés dans le tissu associatif ou syndical, que l'on fait appel. Dans le sud, il s'agit plutôt d'enseignants transfuges du réseau scolaire ou d'animateurs socioculturels.

Partout, l'on constate une professionnalisation de cette activité. On assiste donc à une multiplication des formations de ces formateurs. Malheureusement, malgré un effort de la communauté européenne dans cette direction, ces formations de formateurs ne sont pas suffisamment harmonisées. Il y aurait là matière à un programme d'échange intéressant. Malheureusement aussi, les salaires de ces professionnels sont plus en rapport avec ceux dont ils s'occupent qu'en rapport avec le niveau de leurs qualifications.

CONCLUSION

Le séminaire de ce groupe du Conseil de l'europe organisé en Suisse se tenait à Chaumont en avril 1991. Un article de M. Cotting (Chef du service de l'emploi à Neuchâtel) sur le projet présenté à ce séminaire a déjà paru. À l'issue des travaux de ce groupe, une information approfondie sur les résultats sera ventilée dans chaque pays participant.

Le rôle de l'université dans la dynamique de la société brésilienne

Jésus de Alvarenga Bastos
Rio de Janeiro

1. La réforme de l'enseignement supérieur

Le processus d'industralisation et la croissance économique, déclenché à partir des années cinquante, ont rendu plus évident le besoin d'une redéfinition des universités brésiliennes alors que, dans le contexte des transformations vérifiées, soit dans le domaine économique, soit dans le domaine socioculturel, le marasme de l'enseignement supérieur était diversement ressenti. La discussion en ce qui concerne de la transformation de l'université débordait largement le cadre universitaire.

Les critiques face aux institutions de troisième degré sont devenues fréquentes et même systématiques quand elles visaient la structure et l'organisation des universités, le rôle de l'université dans la dynamique de la société brésilienne en cours de développement, l'accroissement des effectifs, l'élargissement des options et des cours, la qualité de l'enseignement supérieur, le chemin des réformes universitaires.

À partir de 1961, les étudiants jouent un rôle important dans les événements qui mèneront le Brésil à la réforme universitaire. L'un de ces événements, le premier séminaire national de réforme universitaire, a eu lieu à Bahia, du 20 au 27 mai 1961, sous le patronage de l'Union nationale des étudiants. Ce séminaire resta connu sous le nom de «Déclaration de Bahia» et donna lieu au débat de trois thèmes fondamentaux : la réalité brésilienne, l'université au Brésil et la réforme universitaire. Les étudiants organisèrent aussi la première rencontre de la région Sud, à Porto Alegre «Orientations pour une université du Sud»; le deuxième séminaire de la réforme de l'éducation, à Curitiba — «Charte du Parana», du 20 au 27 mars 1962; et, enfin, le troisième séminaire de la réforme universitaire, à Belo Horizonte, en 1963. Lors de ces rencontres, les étudiants commencèrent à exiger une participation au tiers, assortie du droit de vote, dans les conseils des administrations universitaires.

Pendant la période qui va d'avril 1964 au début de 1967, les revendications des étudiants se concentrent sur deux questions : l'abrogation de la Loi Suplicy de Lacerda (Loi n° 4.464, du 9 novembre 1964) qui remplace l'Union nationale des étudiants par le Directoire national des étudiants de même que toutes les unions d'étudiants par des directoires régionaux; la lutte en faveur de l'enseignement supérieur gratuit et aussi de l'accroissement des effectifs et des crédits destinés à l'école publique. En 1968, les étudiants refusent de prendre part au Groupe de travail pour la réforme; puis l'Acte institutionnel n° 5 et enfin le décret n° 477, en février 1969, font taire toute revendication du monde étudiant.

L'importance de l'éducation en tant que facteur de développement a été reconnue, dès le début, par le régime militaire implanté en 1964. Elle est cependant devenue plus évidente à partir de 1968, où les changements socioéconomiques ont été suivis de transformations dans le domaine de l'éducation. Dans un premier temps, c'est le programme

de reprise économomique qui est défini. L'accélération d'une croissante demande sociale en éducation provoque une aggravation de la crise du système éducatif brésilien, surtout dans l'enseignement supérieur.

Cette crise, en fait, a servi à justifier la signature de plusieurs accords entre le ministère de l'Éducation et de la Culture brésilien et la U.S. Agency for International Development, en vue d'une assistance technique et d'une coopération financière fournie par cette agence américaine au Brésil. Ces fameux accords étaient alors l'objet de vives critiques dans les milieux de l'éducation brésilienne, compte tenu de leur influence sur les dispositions légales ultérieures à cette date.

En 1965, la direction de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation et de la Culture invite le professeur Rudolf P. Acton à effectuer une étude sur la restructuration de l'université. Le 29 décembre 1967, en pleine crise des étudiants, le gouvernement nomme une commission spéciale, la «Comissao Meira Matos». Elle avait pour tâche d'émettre des avis définitifs sur les revendications, thèses et suggestions relatives aux activités des étudiants; de programmer et proposer des mesures permettant une meilleure mise en pratique des directives gouvernementales relatives au monde estudiantin; de surveiller et coordonner l'exécution de ces directives en accord avec les dispositions ministérielles.

Le 2 juillet 1968, le gouvernement crée un groupe de travail pour étudier les mesures à caractère d'urgence montrant une solution à la crise de l'université. Ce groupe, nommé par le ministre de l'Éducation, Tarso Dutra, reçoit la mission d'analyser la réforme afin de veiller à son efficacité, sa modernisation et sa souplesse administrative et de former, à un haut niveau, des ressources humaines affectées au développement du pays.

Le groupe conclut que, pour atteindre un tel objectif, il faudrait promouvoir la réorganisation administrative et pédagogique de l'enseignement supérieur en s'appuyant sur différentes dispositions :

- amélioration de l'université vers une rationalité critique et créative par l'intégration de l'homme dans un moment historique donné et aussi en faisant de l'université une instance de réflexion sur les conditions et le sens du développement;
- délégation au système universitaire d'une sorte de rationalité instrumentale en termes d'efficacité technoprofessionnelle;
- création de structures organiques et souples, plutôt que de chaires et d'unités autonomes.

Le processus d'industrialisation et la croissance économique ont rendu évident le besoin de reformuler le système universitaire; on a pris conscience du marasme des universités brésiliennes.

L'analyse du rapport de ce groupe révèle l'un de ses mérites : fournir un diagnostic sûr des problèmes structuraux de l'enseignement supérieur. Étant donné sa nature de document officiel, il peut être considéré comme courageux, voire agressif. Il montre des voies lorsqu'il essaie, par exemple, d'établir des rapports entre moyens et fins, entre des questions de financement et de rentrée de ressources, entre problèmes d'expansion et remèdes à administrer. Ce rapport, après des modifications effectuées par les ministres de

l'Éducation, du Plan, des Finances et de la Justice, dans le souci de renforcer les mécanismes de contrôle du pouvoir central sur les établissements d'enseignement supérieur, a été envoyé au président de la République sous la forme d'un projet de loi connu comme le «Projet de réforme universitaire du pouvoir exécutif» (Loi 5.540/68).

En octobre 1968, le président Costa e Silva le fit examiner par le Congrès national, qui s'efforça, sans proposer de changements substantiels ni de projet alternatif, de restreindre le pouvoir d'intervention du pouvoir exécutif, de promouvoir une certaine décentralisation et de garantir des moyens financiers pour l'enseignement. En novembre, le gouvernement, après une propagande intense, promulgue la Loi 5.540 relative à la réforme universitaire, y incorporant de nombreux principes proposés par les groupes proréforme.

2. La situation actuelle

Les institutions d'enseignement supérieur présentent aujourd'hui des organisations aux statuts juridiques les plus divers, selon la nature des organismes qui les subventionnent. Onze types d'institutions chargées d'enseignement supérieur sont actuellement dénombrés. La législation qui les concerne définit la forme et les conditions pour la création de chaque type d'institution et les classe en trois grands groupes : universités, fédérations d'écoles et écoles isolées.

Ces trois catégories se divisent en sous-groupes qui identifient les moyens de subsistance, c'est-à-dire les ressources issues d'un pourvoyeur, en général le gouvernement fédéral, le gouvernement de chaque État brésilien, les municipalités ainsi que des associations privées, soit laïques, soit confessionnelles. Le tableau ci-dessous montre la distribution des écoles d'enseignement supérieur au Brésil, d'après le type d'institution qui subvient à leurs besoins. Les universités publiques (fédérales, des États ou municipales) présentent des particularités quant à leur organisation juridique qui peut prendre la forme d'un établissement autonome ou d'une fondation. Les universités privées peuvent être organisées sous la forme de fondations ou d'associations.

Il est hors de doute que le développement économique et social au Brésil suit une progresssion constante. Mais ce dont on ne se rend peut-être pas compte, c'est que le système éducatif est intégré au cœur de ce mouvement. Il en est tantôt la cause, tantôt la conséquence. En effet, sous l'aspect économique, l'éducation correspond à des dépenses d'investissement, dans la mesure où elle tend à accroître la productivité du travail. L'élévation du niveau de vie général entraîne une demande plus significative d'instruction. L'éducation est alors perçue non seulement comme un bien de consommation souhaitable, mais aussi comme un investissement indispensable à la croissance.

C'est ce qui a déterminé un élan explosif de l'enseignement supérieur brésilien. Les variables à même d'expliquer cette croissance dépendent de facteurs démographiques, politiques et institutionnels, sociaux et économiques. Parmi les plus déterminants, on peut considérer le niveau de formation exigé par le marché du travail ainsi que le désir de promotion sociale. Au fond, la demande accrue dans le domaine éducatif est la résultante de multiples facteurs qui interagissent en synergie : aucun d'entre eux, pris de façon isolée, ne peut expliquer l'extraordinaire essor de l'enseignement supérieur.

À défaut d'une définition claire et permanente des objectifs, de l'organisation et des procédés concernant l'enseignement du troisième degré, l'actuelle situation des universités provient davantage de réponses à la pression que d'actions prévues et planifiées.

C'est pourquoi l'on arrive à des faits plutôt inquiétants : l'enseignement supérieur brésilien n'est satisfaisant ni dans ses fins, ni dans ses moyens, ni dans ses méthodes, ni dans ses contenus, ni même non plus dans son fonctionnement. Non seulement il accapare une tranche de plus en plus grande de la richesse du pays, mais il mobilise aussi une fraction importante de ses têtes pensantes. Bref, il consomme de plus en plus de moyens économiques sans présenter les résultats escomptés.

L'élévation du niveau de vie entraîne une plus grande demande d'instruction scolaire. C'est ce qui a favorisé l'essor explosif de l'enseignement supérieur au Brésil.

3. LE DÉFI D'EXPANSION

La rapide expansion de l'enseignement supérieur a constitué l'un des phénomènes les plus remarquables des dernières décennies. Cette expansion spectaculaire a provoqué plusieurs conséquences :

- l'insuffisance plus ou moins grande d'installations matérielles, d'équipements, d'enseignants préparés et d'organisations sociales, culturelles et sportives;
- l'élévation des frais d'éducation;
- la tension entre le désir de démocratiser l'accès aux études et le besoin de procéder à une sélection rigoureuse dictée par le nombre limité de places;
- la baisse de qualité des études des premier et second degrés;
- les tiraillements politiques entre les besoins fondamentaux de la société brésilienne, tels que l'enseignement élémentaire, la santé, la culture et l'occupation du territoire, la protection de la nature et de ses ressources;
- l'insuffisance matérielle et technique de l'administration universitaire. L'enseignement supérieur se voit donc confronté à des problèmes urgents aux solutions politiques qui ne peuvent être envisagées qu'à moyen et long termes.

4. LE DÉFI DE L'ÉLÉVATION DES CHARGES FINANCIÈRES

L'expansion de l'enseignement supérieur a eu lieu simultanément à l'élévation des coûts en éducation, accompagnée d'une réduction nette des coûts de la recherche. Cette situation a suscité une sensible augmentation des dépenses publiques relatives à l'enseignement supérieur.

La canalisation d'une part croissante de la recette nationale a produit plusieurs effets qui se sont répercutés sur l'enseignement supérieur sous la forme de problèmes de planification et de gestion. Sous la pression de l'opinion publique, l'État a tendance à imposer aux institutions d'enseignement supérieur des normes d'administration économique basées sur la rentabilité des coûts. L'administration de l'enseignement supérieur doit faire preuve d'une connaissance précise de la situation financière, des coûts éducatifs et de la progression des dépenses dans chaque secteur. En tant que responsable à la fois de la fiscalité publique et des établissements publics d'enseignement supérieur, l'État a

besoin d'avoir une vue d'ensemble assez complète afin de prendre les décisions les plus appropriées dans tous les domaines. Ici encore, ce n'est qu'une politique à moyen et long termes qui pourra amener l'administration à relever ces défis.

5. L'ENJEU DES EXIGENCES PROPRES AU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

Les exigences du développement économique ne se traduisent pas seulement par la pression constante des besoins techniques ou des priorités économiques. Elles font surgir des problèmes qui remettent en question tout l'équilibre social. D'une part, la demande toujours plus répandue d'un niveau supérieur d'études incite un plus grand nombre de jeunes à se tourner vers lui. Leur choix des cours correspond plutôt à l'image qu'ils se font d'une vie professionnelle réussie, selon la tradition de leurs familles, ou est orienté par une vague idée sur leurs débouchés d'emploi. D'autre part, le développement provoque dans le comportement de la population active des transformations qui sont le ressort d'une évolution positive de l'économie.

La demande sociale et les nécessités du développement, dont les fondements diffèrent, révèlent des divergences accentuées. L'enseignement supérieur, responsable de la formation des ressources humaines, ne peut pas rester indifférent à ce problème. Il doit essayer de trouver une solution à la restructuration des études du troisième degré. L'absence de remède approprié entraîne le chômage des diplômés ou leur affectation à des postes qui ne correspondent pas à leur niveau de formation. C'est une entrave à l'économie qui n'obtient pas le personnel nécessaire à chaque fonction. C'est une stimulation, pour les diplômés les plus qualifiés et capables, à quitter le pays vers d'autres techniquement plus avancés. Et qui plus est, le soi-disant «libre choix» — imposé en effet par les conditions sociales — ne favorise point la «démocratisation» de l'accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur, au Brésil, n'est satisfaisant ni dans ses fins, ni dans ses moyens, ni dans ses méthodes, ni dans ses contenus, ni même non plus dans son fonctionnement.

En fait, les exigences du développement par rapport à l'enseignement supérieur créent à nouveau une inadéquation des formations spécialisées aux changements structurels de la population active. Pour cerner le problème, il est indispensable de prévoir, à moyen et long termes, le profil de la population active, notamment celle qui présente des qualifications et une formation supérieures. Cela exige une analyse permanente et prospective du monde professionnel qui permettra de connaître l'évolution des ressources humaines et du nombre d'experts que l'enseignement supérieur doit pourvoir, quantitativement et qualitativement.

6. PERSPECTIVES

Une réflexion sur la situation de l'enseignement supérieur et sur son avenir montre à la fois un grand nombre de problèmes et un éventail d'alternatives possibles. On ne peut pas oublier que les formes dorénavant adoptées par l'enseignement supérieur ne résulteront pas d'un déterminisme historique, mais d'un effort d'ensemble et de beaucoup de travail.

Quels sont les préalables à l'instauration d'une nouvelle phase de l'enseignement supérieur, surtout dans les universités, avec comme point de départ leur situation concrète? Quels principes inspirent l'université? Quels aspects lui confèrent une physionomie spécifique? Quels traits caractéristiques la distinguent d'autres institutions vouées à l'enseignement, à la recherche et à l'*«extensao»*?

Les trois fonctions (enseignement, recherche et *extensao*) servent d'habitude à caractériser le travail universitaire. Malgré cet aspect pratique pour effectuer une analyse de l'institution, elles ne suffisent pas à délimiter de façon rigoureuse le caractère propre à l'université.

Tout d'abord, il est clair qu'elle n'est pas la seule institution vouée à l'enseignement, à la recherche et à l'*extensao*. Alain Touraine, s'inspirant de la pensée de Humboldt, se réfère à l'université comme lieu où se réalise sans contraintes l'expérience de l'esprit, où la pensée critique et la créativité sont non seulement possibles mais favorisées, définies et garanties en tant que but de l'institution même. C'est sa finalité spécifique, qui inspire toutes ses activités et donne corps à tout son projet.

Envisagée sous l'aspect de sa finalité en tant que lieu où s'exerce l'expérience de l'esprit et où se développe librement l'aventure de la raison, l'université possède sa marque particulière qui se traduit dans l'action de l'intelligence sur ce qu'on peut appeler la problématique des fondements. Celle-ci se manifeste dans toutes les formes d'activités d'enseignement de recherche ou d'*extensao*, dans un effort de remise en question continue et méthodique aussi bien des notions de base que des postulés et des méthodes de l'activité de l'intelligence.

L'université est le lieu où se réalise sans contraintes l'expérience de l'esprit, où la pensée critique et la créativité sont favorisées, définies et garanties en tant que but de l'institution.

Sous cet aspect, l'université est conduite à préférer la science dans son processus de création continue au savoir tout fait. C'est dans cette activité, qui lui est propre, que l'université peut apporter une contribution effective à la société brésilienne en quête d'alternatives à la solution de ses problèmes.

Cet esprit de recherche et d'investigation critique aboutit à la création d'un climat, d'un style de vie, d'une attitude qui imprègnent l'ensemble des activités universitaires et leur confèrent un aspect particulier.

Grâce à ce climat, l'université réussit à prendre les distances nécessaires pour procéder à l'évaluation critique de ses programmes de formation et de recherche, pour effectuer un examen systématique de ses rapports avec la société, pour revoir la pertinence de ses structures d'organisation et de ses modes de gestion, pour peser sa contribution à la formation des enseignants.

La fonction générique de contribution au développement du pays impose un défi à l'actuelle université brésilienne : élaborer un nouveau modèle qui inverse son rôle, jusqu'à

présent, de récepteur de la culture importée et de reproducteur du savoir universel. Liée à l'intérêt national, elle doit chercher le dialogue avec d'autres centres universitaires afin de trouver les éléments capables d'endiguer, à partir de nos besoins, les chemins vers une action efficace pour réussir la conquête et la possession de nos richesses naturelles. Dans cette perspective, les préalables à l'instauration de l'université brésilienne sont la recherche de son identité et de son autonomie culturelle. Cela suppose un effort de réflexion sur l'université en son sein, une définition du rôle que lui assigne la lutte pour le développement, c'est-à-dire l'équivalent d'un programme de réforme qui permet de réunir des ressources contre la vieille structure universitaire et les mentalités qui la soutiennent. C'est construire le modèle d'une université nouvelle qui convient à une nation qui cherche les instruments adéquats à son progrès.

Un autre préalable à l'instauration de cette nouvelle étape de l'enseignement supérieur est le contexte social où il doit s'insérer. Ce contexte est marqué par des valeurs tournées vers la démocratisation de l'enseignement de troisième degré et, plus spécialement, vers les structures et les aspects pédagogiques de l'enseignement supérieur. Ainsi, la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur, l'égalité des chances, le pluralisme indispensable, la permanence de l'éducation et l'autoformation constituent des valeurs à considérer.

L'enjeu de l'actuelle université brésilienne consiste à élaborer un modèle qui inverse son rôle, jusqu'à présent, de récepteur de la culture importée et de reproducteur du savoir universel.

CONCLUSION

On n'ignore pas les difficultés qui s'interposeront à ce projet de renouveau. Avant tout, de nouvelle mentalités seront requises. Le nouveau plan pour l'enseignement supérieur ne pourra être issu d'un groupe d'experts isolés, qui deviendraient fatalement des technocrates. Au contraire, il devra être le travail de tous ceux qui se trouvent engagés dans les actions qui décideront de l'avenir de l'enseignement supérieur au Brésil. Ceci correspond au souhait de participation effective, revendication si chère aux milieux universitaires, ce moyen de faire des institutions d'enseignement supérieur non seulement le lieu de formation et de recherche mais aussi de développement de l'être humain dans toute sa dimension.

Formation et gestion prévisionnelle des emplois

Situations de formation et situations de travail

Fabienne Berton
Centre d'études et de recherches sur les qualifications

Introduction

Un des thèmes qui, dans le contexte français, illustre et concrétise l'idée d'entreprise formatrice est celui de la construction d'actions de formation explicitement articulées à des démarches de gestion prévisionnelle des emplois. La diffusion de telles démarches, appuyées à la fois par des initiatives privées formalisées par la signature d'accords d'entreprise et par des incitations publiques, le dispositif d'aide à la modernisation négociée, renouvellent les pratiques de formation en entreprise à un double titre.

- La gestion prévisionnelle des emplois est un outil d'aide à la décision et à l'ingénierie en formation qui permet de mettre la dernière main à des actions sur les contenus de travail et d'activité. De ce point de vue, on assiste du côté des formateurs d'entreprise à un renouveau de l'intérêt méthodologique pour l'analyse des situations de travail et des itinéraires des personnes qui permettent de construire des actions de formation en en définissant les contenus, en ciblant les publics et en hiérarchisant les priorités.
- Elle est en elle-même un processus formateur à titre individuel ou collectif, car elle implique, de la part des personnes qui y sont associées, les salariés en particulier, des démarches d'intellectualisation des actes de travail et du processus de production sous la forme de représentations, soit rétrospectives, soit anticipatrices qui participent à la transformation ou à l'évolution des identités professionnelles. Elle participe ainsi à une réorganisation de la formation en entreprise par la diffusion de cette fonction et l'affirmation d'une participation et d'une implication des salariés.

Quelques éléments du contexte dans lequel se développent ces démarches ainsi que les enjeux qu'elles représentent seront rappelés, pour aborder une brève présentation des notions et des actions qu'elles recouvrent.

1. Le contexte

Les mutations actuelles qui caractérisent le système productif se traduisent par un renouvellement des formes de l'efficience économique : l'orientation vers des productions diversifiées et de haute qualité met au premier plan le rôle de l'organisation et des ressources en compétence.

La tendance au resserrement des contraintes auxquelles elles doivent faire face (internationalisation des marchés, concurrence, volatilité de la demande) conduit les entreprises à accorder une place différente et une attention renouvelée au facteur humain dans la production, leur performance et leur compétitivité se définissant par leur capacité à mettre en œuvre des processus utilisateurs de savoirs pour aboutir à une production qualifiée.

De nombreux auteurs constatent l'émergence d'un nouveau modèle d'entreprise construit autour de la notion de production intégrée et flexible. Satisfaction de la demande, qualité des produits, efficience des systèmes de production deviennent des principes d'action qui se traduisent par la conception de systèmes optionnels, le retard des choix irréversibles, l'élargissement des gammes de production, la réduction des stocks et des en-cours. En outre, la recherche de variété et de variabilité aussi bien dans la production que dans les modes de gestion de la production font appel à des procédures d'abstraction mentales difficilement formalisables et prescriptibles.

Sans vouloir accentuer ou renforcer le caractère monolithique des représentations qui prennent la forme de modèles théoriques, l'ensemble du système productif étant loin de se conformer à une norme unique de caractéristiques et de fonctionnement, de telles représentations, même si elles ne relèvent parfois que du discours, jouent un rôle non négligeable dans les perceptions, les décisions et les actions à différents niveaux.

Cette réintroduction de l'organisation et des ressources humaines en tant que facteurs de compétitivité conduit les entreprises dans les stratégies qu'elle mettent en œuvre à un retour sur le métier en tant que principe fédérateur de cohérence interne. Sa fonction est non seulement économique (intégration, recentrage) mais aussi et peut-être surtout identitaire, culturelle et sociale. Comme le souligne R. Sain Saulieu[1], ce mouvement est à la fois porteur d'innovation et conservateur. Il présente l'avantage de mettre l'accent sur les caractéristiques du métier en termes d'identité, de savoir, de savoir-faire, sur sa dimension collective et sur les processus d'action nécessaires à sa formulation et à son évolution. Au titre de ces derniers, les actions d'information, de participation, de négociation, d'implication sont plus couramment pressenties. Conjointement à ce retour sur le métier, en tant qu'entité collective de la part des entreprises, les personnes, individuellement, en tant que salariées des entreprises, sont invitées à identifier et à signaler leur propre métier. Ce phénomène est cristallisé autour de la notion de compétence.

2. LES ENJEUX

Les enjeux de la diffusion de telles démarches sont multiples et leur articulation peut apparaître fondée sur les notions de compromis et de convergence d'intérêt entre les différentes forces sociales en présence.

À un niveau macrosocial, il s'agit de chercher les voies d'un changement culturel important qui consiste à assurer le passage d'un système de gestion des mutations fondé sur une progression par ruptures successives, caractéristique des pratiques françaises, à un système de gestion en continu qui s'appuie sur une composante forte d'anticipation, à l'instar des pays d'Europe du Nord et de l'Allemagne.

En effet, la diffusion et l'incitation du développement de pratiques de gestion prévisionnelle des emplois et des formations tend à promouvoir un modèle de gestion internalisée de la main-d'œuvre, assorti d'investissements de formation conséquents. La gestion prévisionnelle des emplois s'est d'ailleurs au départ surtout développée dans les

1 Colloque «Vers des organisations qualifiantes : quels enjeux pour les entreprises?», organisé par l'Association développement et emploi, 26 juin 1990.

grandes entreprises où les règles s'attachent à la stabilisation de la main-d'œuvre (banques, entreprises industrielles nationalisées). Par ailleurs, les entreprises qui ont été les premières sensibilisées à l'idée d'une telle gestion sont celles qui ont connu d'importantes opérations de restructuration à chaud, assorties de l'arrêt de toute embauche. Cette situation s'est traduite par un profond déséquilibre de leur pyramide des âges et la perte de savoir-faire, ni reconnus, ni formalisés, que l'embauche ultérieure de jeunes diplômés n'a pu compenser.

L'identification et l'utilisation des compétences et des savoirs détenus ou à développer, formalisés ou non, représentent également un enjeu d'importance pour les entreprises elles-mêmes : il s'agit pour elles de construire au sein d'un espace de relations relativement stable, un système de mobilité ouvert qui permette l'optimisation de la gestion des ressources. Les démarches et procédures pour y parvenir se situent dans le champ d'intervention sociologique, voire de l'innovation sociale, avec toutes les questions que peut poser ce type de processus : rapports entre intervention et recherche, déontologie et rôle de l'intervention extérieure par rapport aux salariés, transférabilité.

En ce qui concerne les personnes, salariées, engagées dans de telles démarches, leur intérêt principal est celui de la reconnaissance professionnelle et donc sociale en grande partie, et de la construction de leur identité au travail.

3. De quoi s'agit-il?

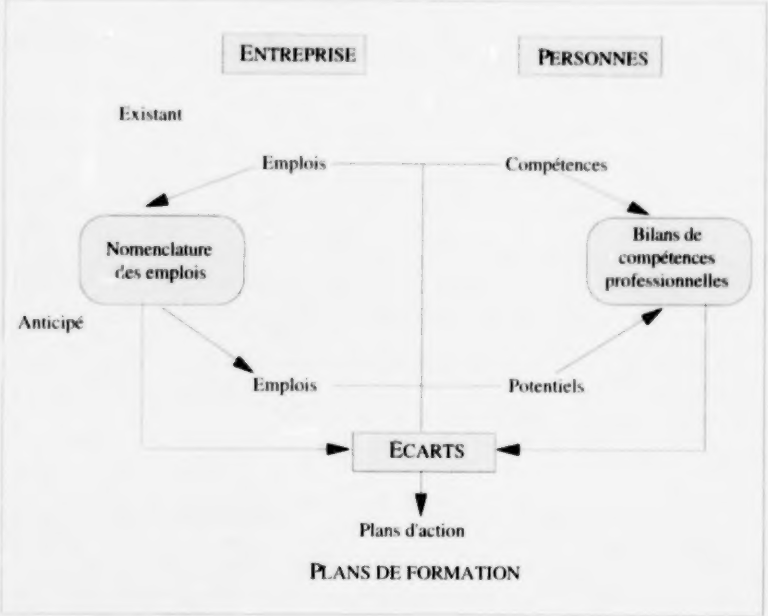
Méthode de gestion des ressources humaines, la gestion prévisionnelle des emplois vise à donner à l'entreprise, à tout moment, des salariés au bon niveau de compétences et en quantité optimale, tout en tenant compte des caractéristiques des salariés en place et de leur souci d'évolution. Il s'agit, en fonction des projets de développement de l'entreprise, d'identifier les emplois et les compétences nécessaires en quantité et en qualité, c'est-à-dire de traduire ce projet en moyens humains nécessaires pour le mettre en œuvre.

Des raisons très différentes peuvent être à l'origine de telles démarches : introduction de nouvelles technologies, réorganisation de la production, déséquilibre de la pyramide des âges, pertes de savoir-faire... Cependant, les étapes de la démarche sont toujours sensiblement identiques telles que le suggère le schéma théorique (schéma 1) :

- une collecte d'informations permet d'évaluer en termes quantitatifs et qualitatifs les ressources actuelles de l'entreprise : c'est le diagnostic de l'existant établi à partir d'informations qui concernent le personnel d'une part, et à partir de l'analyse des emplois, de l'organisation et de l'environnement d'autre part;
- l'évaluation des besoins futurs qui dépendent des objectifs stratégiques de l'entreprise et des choix opérés en matière d'investissement, d'organisation et de modalités de gestion;
- le calcul des écarts entre les besoins et les ressources et la mise en place des plans d'action destinés à prévenir ou à combler ces écarts en jouant à la fois sur les caractéristiques du travail futur et sur les possibilités d'évolution des salariés, par la formation notamment. Ces différents plans d'action, dont le plan de formation, ne sont pas déterminés une fois pour toutes, mais réajustés en permanence.

SCHÉMA 1

Le schéma théorique de la gestion prévisionnelle
des emplois et de la formation



À partir de l'analyse des emplois, la gestion prévisionnelle des emplois produit des référentiels de compétences qui permettent l'élaboration d'une démarche d'ingénierie de formation. Ces référentiels fournissent les éléments destinés à bâtir le cahier des charges-formation : à partir de l'identification des besoins en formation sont définis le public, la programmation dans le temps et en durée, le contenu précis et la qualité des actions ainsi que leurs critères d'évaluation.

3.1 La détermination des contenus de formation : la rencontre de deux logiques

Les plans et les contenus de formation peuvent être définis à partir de l'identification théorique des emplois cibles, fruit du travail d'anticipation stratégique. Il est également nécessaire de disposer de l'analyse de la situation existante, tant en ce qui concerne les contenus et les exigences requises par les emplois que les compétences, potentiels et itinéraires des personnes qui en sont titulaires. La confrontation de ces différents éléments permettra l'identification des écarts que l'on demandera à la formation de combler. Celle-ci permet une détermination des objectifs généraux de la formation et devient garant de leur pertinence, au regard d'une cohérence avec les orientations stratégiques de l'entreprise.

Mais une autre logique est également en œuvre dans les dispositifs de gestion prévisionnelle des emplois. Il s'agit d'une logique d'explication et de compréhension : compréhension de l'existant et des écarts constatés, compréhension des cheminements des personnes par rapport aux évolutions de leur emploi qu'elles-mêmes contribuent à structurer. Elle apporte des éléments essentiels sur la façon dont se constituent les compétences ainsi que sur les contenus et les modalités de la formation.

Le schéma 2 propose une représentation de ces approches. Il situe la formation au point de rencontre de deux axes qui opposent l'anticipation à l'existant et l'identification des écarts à la compréhension des itinéraires des personnes. Ces pôles seront toujours présents dans les démarches de formation qui s'accompagnent d'une gestion prévisionnelle des emplois. Le schéma les reprend en détaillant les médiations.

SCHÉMA 2

La formation dans les démarches
de gestion prévisionnelle des emplois

3.2 L'identification des écarts

Écarts entre les emplois actuellement existants dans l'entreprise et les emplois cibles prévus à terme; écarts entre les ressources humaines actuellement présentes dans l'entreprise et celles qui seront nécessaires à terme pour tenir les emplois prévus... De ces écarts, formulés d'abord en termes d'exigence de l'emploi (référentiel d'emploi) puis de compétences requises (référentiel de compétences), seront déduits les besoins de formation. La démarche permet ainsi d'achever les actions de formation.

Dans sa logique, ce schéma pourra paraître idéal, voire technocratique, confronté à des pratiques multiformes, marquées par l'empirisme et l'adaptation nécessaire aux situations particulières et aux cultures propres à chacune des entreprises où s'expérimentent des démarches de gestion prévisionnelle des emplois. Il reflète de fait davantage des démarches mises en œuvre dans de grandes entreprises. Les situations peuvent toutefois être très diverses, selon les procédures adoptées en matière d'analyse des emplois et des ressources humaines : adoption de méthodes d'analyse des emplois plus ou moins qualitatives, démarches qui présentent un caractère plus ou moins participatif.

3.3 La compréhension des itinéraires des personnes

Ces démarches ont pour point de départ l'observation et l'analyse des situations de travail. Elles cherchent en effet, sur un plan purement qualitatif, à mieux saisir les différentes dimensions de l'emploi et ses tendances d'évolution (en ce sens, elles tendent à rendre moins schématique l'opposition entre l'existant et le futur, mettant en évidence ce qui, dans un emploi donné, procède d'une multiplicité de transformations progressives), sa double structuration (structuration exogène par la prescription de l'organisation et structuration endogène par l'investissement, l'itinéraire et la marge de liberté de la personne) et enfin la réaction de la personne aux évolutions de son emploi (difficultés et blocages rencontrés).

Dans cette perspective, l'analyse se situe à trois niveaux :

- celui de la stratégie explicite ou implicite : il s'agit de voir comment la direction de l'entreprise pense et construit l'organisation et modifie en conséquence les contenus de travail; c'est la structuration exogène qui correspond au travail prescrit;
- celui de l'analyse des tâches effectives qui vient compléter la démarche qui part de la stratégie de l'entreprise;
- celui de la compréhension à travers l'itinéraire des personnes (biographie, formation, cursus professionnel), de la façon dont elles ont structuré leur comportement au travail : c'est la structuration endogène qui va faire apparaître les composantes de motivation, de compétences.

À cet égard, la place donnée aux discours et à l'interrogation des personnes sur leur activité déterminera des modalités différentes de gestion du personnel et de gestion prévisionnelle des emplois. En elle-même, la constitution de groupes ou l'organisation de réunions plus ou moins formalisées, auxquelles les titulaires d'emploi sont appelés à participer pour parler de leur activité quotidienne, présente déjà des effets de formation et de révélation d'identité professionnelle non négligeables. On peut observer de nombreuses

pratiques d'entreprises qui s'appuient sur une gestion des itinéraires en tant que vecteur de transformation du travail :

- le recrutement de salariés qui possèdent des qualifications nouvelles pour l'entreprise; celle-ci mise alors sur des transferts d'apprentissage qui seront utiles à la gestion de ses propres transformations;
- la diffusion de la fonction gestion du personnel au sein des équipes de travail, qui permet un suivi des cheminements individuels : comportements d'appropriation de nouvelles technologies, d'élargissement des espaces de travail individuels et collectifs, par exemple.

Mais de telles stratégies personnelles ne peuvent se révéler que dans la mesure où la structure existante le permet et où les horizons sont suffisamment ouverts et diversifiés. Les projets individuels sont rendus possibles par l'instauration d'itinéraires de mobilité, dans le cadre d'une politique cohérente de gestion des ressources humaines. Toute la difficulté réside alors dans la gestion quotidienne de ces itinéraires et dans l'équilibre à préserver et à faire vivre entre projets individuels et projet de l'entreprise.

CONCLUSION

La formation se situe au carrefour de la gestion, de l'organisation et des situations de travail.

Les évolutions en cours amènent la formation à redéployer son activité. En mettant l'accent sur le développement de compétences transférables utilisables dans différentes situations professionnelles, les politiques de gestion de la main-d'œuvre s'appuient sur la formation pour enclencher des évolutions professionnelles : élargissement des fonctions, multicompétences, polyvalence, mobilités horizontales, verticales, fonctionnelles, constitution de «viviers» de personnes susceptibles d'évoluer rapidement vers d'autres fonctions si besoin est. Ce faisant, la formation instrumente directement les politiques de gestion des entreprises et légitime les formes renouvelées de cette gestion.

Cette légitimation s'effectue à deux niveaux :

- individuellement, la formation est appelée à jouer le rôle d'un critère de sélection entre les différentes formes d'évolution (ou de non-évolution) professionnelle possible pour une personne?
- collectivement, elle devient l'un des principaux facteurs d'évolution ou de construction de l'organisation en participant à l'émergence ou à la création de nouvelles fonctions ou de nouveaux métiers et en mobilisant les projets individuels autour des projets de l'entreprise?

RÉFÉRENCES

BERTON, F. et DOUENEL G. (1990).
Gestion prévisionnelle des emplois et formation. Centre INFFO.

CNAM. (1991).
Production de changement et transformation identitaire au travail. Centre de recherche sur la formation. Pôle de recherche sur l'utilisation des effets formateurs des situations de travail.

CNAM. (1990).
Prévoir et gérer les emplois et les compétences. *Éducation permanente, 105.*

DÉVELOPPER DE NOUVELLES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE FRANÇAISES

JOËLLE GAUCHER
Université de Tours

INTRODUCTION

Bertrand SCHWARTZ, dans son rapport sur «L'insertion professionnelle et sociale des jeunes» (1981) a posé le principe de l'alternance école-entreprise comme un instrument fondamental de l'insertion professionnelle. Première voie de formation par alternance, l'apprentissage doit aujourd'hui profondément évoluer à la fois pour satisfaire aux exigences de l'emploi et pour affirmer sa place par rapport aux formations alternées. En France, cette mesure n'a jamais tenu la place clé dans l'insertion des jeunes qu'elle occupe en Allemagne, par exemple, où elle participe pleinement au système éducatif.

Le travail d'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans emploi débute par un accueil personnalisé au cours duquel les différentes possibilités d'accès à une formation ou à un emploi et les moyens d'y parvenir sont repérés. L'un des souhaits les plus fréquemment émis est celui d'une formation par l'apprentissage.

1. DE L'ÉCOUTE DES PROBLÈMES À LA FORMULATION D'UNE HYPOTHÈSE

Rappel de la définition du contrat d'apprentissage : engagement tripartite de formation entre les trois acteurs de l'apprentissage : l'apprenti, le maître d'apprentissage et le Centre de formation d'apprentis.

L'écoute des problèmes des apprentis effectuée pendant sept années dans une structure MISSION LOCALE pour l'insertion des jeunes; l'écoute des problèmes des maîtres d'apprentissage chargés de transmettre la connaissance (pratique) précise du travail, l'expérience, la méthode, ainsi que l'écoute des problèmes des professeurs chargés de transmettre le savoir de base (théorie), de renforcer la formation générale m'ont permis de faire l'hypothèse que, pour la plus ancienne des formations par alternance, le monde de l'entreprise était à l'écart du monde de l'école. Pour vérifier cette hypothèse, il fallait mettre en place une étude.

2. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE (ÉTUDE RÉALISÉE EN 1989-1990)

1) L'étude avait pour objectif principal de connaître et d'analyser les représentations que des populations, en attente d'un contrat d'apprentissage et d'un sous-contrat, se font de cette mesure de formation. Une représentation sociale étant une perception, un rapport entre le cognitif (l'idéation) et le social ou encore un mécanisme entre des images mentales et des stéréotypes sociaux. C'est une base de connaissance faite de symboles organisés.

   Il existe une dynamique cognitive de représentations. C'est, en effet, en fonction de ses représentations que la population instaure une relation positive ou négative, développe un comportement, s'intéresse ou ne s'intéresse pas. En fonction de ses connais-

sances élémentaires par rapport à un environnement, le jeune va effectuer un choix. La confrontation de ses représentations à la réalité est fortement corrélée à l'image de soi. Si consonance il y a, alors pas de problème; mais en cas de dissonance, il peut y avoir un processus d'auto-évaluation qui mène à l'abandon, voire l'échec. D'autre part, l'individu a besoin d'une cohérence cognitive.

2) Cette étude avait également pour objectif de tester une méthodologie de l'analyse des représentations, basée sur l'utilisation d'un outil construit par un public donné et sur l'analyse de similitude, afin d'élaborer une approche méthodologique pertinente susceptible d'être appliquée à d'autres mesures de formation voire d'insertion.

3. THÉORIES UTILISÉES

- DOISE : *L'explication en psychologie sociale*, PUF, Paris, 1982.
- DECI ET RYAN : *Théorie d'évaluation cognitive.*
- *Gestalt théorie ou théorie de la forme, de la perception globale.*
- J. PIAGET : *Genèse de l'intelligence, développement mental de l'enfant.*

4. PUBLIC DE L'EXPÉRIMENTATION

Le public de l'expérimentation est composé de 114 jeunes concernés par la mesure d'apprentissage.

5. MÉTHODOLOGIE

Inspirée des travaux de Le Bouedec sur les représentations sociales du concept de «participation» (Université catholique d'Angers en 1984).

Emprunt des méthodes utilisées en psycholinguistique pour l'étude des représentations cognitives. Celles-ci servent à étudier, en psychosociologie, les représentations sociales. Emprunt aux travaux de sémantique lexicale. Les représentations sociales de l'apprentissage sont étudiées à partir de l'agencement qu'opèrent les sujets dans le champ sémantique «d'apprentissage».

6. PROCÉDURE

Quelques 96 jeunes vont construire le matériel à l'aide du questionnaire ci-dessous. Ils sont en attente de contrat d'apprentissage.

Questionnaire destiné aux jeunes en attente de formation par le biais de l'apprentissage artisanal.

Donnez-nous 10 mots qui, selon vous, caractérisent l'apprentissage (mesure de formation).

1. ______________________________
2. ______________________________
3. ______________________________
4. ______________________________
5 ______________________________
6. ______________________________
7. ______________________________
8. ______________________________
9. ______________________________
10. ______________________________

Les 96 jeunes ont répondu à la question «Donnez-nous 10 mots qui, selon vous, caractérisent l'apprentissage». Une phrase directive fut choisie, car tous les jeunes (population très hétérogène cependant/âges/niveaux scolaires) étaient concernés par cette formation et devaient avoir à en dire quelque chose.

Le recueil d'informations s'est fait à deux niveaux. Dans un premier temps, on a procédé à la constitution du champ sémantique : cette collecte a produit 834 mots dont 75 différents (aspect dénotatif de la collecte). On note que 27 sujets n'ont pu associer 10 mots à «apprentissage» :

* 3 sujets ont donné 3 mots;
* 3 sujets ont donné 4 mots;
* 9 sujets ont donné 5 mots;
* 6 sujets ont donné 6 mots ;
* 6 sujets ont donné 7 mots;

Après le recueil de ces substantifs, nous sommes en face de la première composante de la représentation, l'information.

Étant donné le nombre de mots obtenus et en raison de la nécessité d'utiliser comme méthode d'appréhension de mes hypothèses une analyse factorielle dans laquelle chaque mot est combiné avec les autres, la réduction de cette liste était indispensable. D'une part, certains mots ont été groupés en accord avec l'ensemble des jeunes (voir page suivante).

D'autre part, la fréquence d'apparition de ces mots fut prise en compte (au risque de retenir des formes parfois sémantiquement trop proches). Ce travail a permis d'obtenir 10 mots.

7. PREMIER TEMPS DE TRAVAIL : 96 JEUNES

Liste des dix concepts les plus fréquents du champ sémantique «d'apprentissage».

Concepts	Fréquence	Rang	Concepts	Fréquence	Rang
1. Travail*	100,00 %	1er	6. Contrat	31,25 %	6e
2. Apprendre	81,25 %	2e	7. École	31,25 %	6e
3. Diplôme	75,00 %	3e	8. Patron	31,25 %	6e
4. Métier	62,50 %	4e	9. Débouchés	18,75 %	9e
5. Salaire	50,00 %	5e	10. Avenir	2,50 %	10e

* 100 % des sujets ont associé le mot travail à «apprentissage»

Note. — Certains mots ont été groupés :

* Travail, emploi, travailler;
* diplôme, CAP, examen;
* Payé, argent, salaire, rémunération, paiement;
* école, scolarité, centre de formation d'apprentis;
* patron, employeur;
* stage, stagiaire;
* débouchés, sortie.

Ces mots sont les 11 substantifs (10 + «apprentissage») les plus fréquents, recueillis dans la première étape, utilisés pour dégager le champ de représentation.

Technique de l'évaluation jumelée :

nombre de paires : $= n\frac{n-1}{(2)}$

$$11\frac{11-1}{(2)} = 55 \text{ paires}$$

8. DEUXIÈME TEMPS DE TRAVAIL

Public du deuxième temps de travail :

- Les 96 jeunes en attente de contrat d'apprentissage qui ont construit le matériel : 48 ont suivi au préalable une technique de recherche d'apprentissage[1] et sont dans la condition explicite; 48 n'ont pas eu d'information et sont dans la condition implicite.
- dix-huit jeunes titulaires de CAP préparés par la voie de l'apprentissage dans différentes villes de France n'ayant pas participé à l'élaboration du matériel. Ces apprentis sont en formation connexe. Leur maître d'apprentissage est le même depuis trois ans (début du premier contrat)

1 Technique de recherche d'apprentissage : Outil conçu, par J. Gaucher, sous forme de module collectif interactif.

Population totale : 114 jeunes.

Dans ce second temps, les sujets sont invités à produire une activité sur les substantifs obtenus parmi les plus fréquents (10), auxquels on a adjoint le concept inducteur «apprentissage» (soit 11 substantifs) et c'est du résultat de cette seconde activité que le traitement mathématique dégage les facteurs du champ de représentation et de l'orientation attitudinale : autres composantes de la représentation sociale après l'information.

Aux sujets sont présentés les lexèmes par couples avec la consigne de les comparer sur une échelle qui comporte cinq degrés allant de «très bien ensemble» à «pas du tout ensemble» (Costermans, 76-79), c'est l'évaluation jumelée. Ensuite, les données sont traitées par une analyse factorielle des correspondances (Benzécri, 1973). Observation : La liste des mots soumis au jugement des jeunes n'a pas été choisie par mes soins, car le cadre aurait été trop contraignant.

En ce qui concerne l'apprentissage, pensez-vous que les caractéristiques suivantes vont :

1. «très bien ensemble»
2. «bien ensemble»
3 «peu ensemble»
4. «pas ensemble»
5. «pas du tout ensemble»

Exemple : Chien-Animal	(A)	( )	( )	( )	( )
	1	2	3	4	5
Travail-Apprendre	( )	( )	( )	( )	( )
Diplôme-Métier	( )	( )	( )	( )	( )
Salaire-Contrat	( )	( )	( )	( )	( )
École-Patron	( )	( )	( )	( )	( )
Débouchés-Avenir	( )	( )	( )	( )	( )
Travail-Diplôme	( )	( )	( )	( )	( )
Apprendre-Métier	( )	( )	( )	( )	( )
Diplôme-Salaire	( )	( )	( )	( )	( )
Métier-Contrat	( )	( )	( )	( )	( )
Salaire-École	( )	( )	( )	( )	( )
Contrat-Patron	( )	( )	( )	( )	( )
École-Débouchés	( )	( )	( )	( )	( )
Patron-Avenir	( )	( )	( )	( )	( )
Débouchés-Apprentissage	( )	( )	( )	( )	( )
Travail-Métier	( )	( )	( )	( )	( )
Apprendre-Salaire	( )	( )	( )	( )	( )
Diplôme-Contrat	( )	( )	( )	( )	( )
Métier-École	( )	( )	( )	( )	( )
Salaire-Patron	( )	( )	( )	( )	( )

Contrat-Débouchés	( )( )( )( )( )
École-Avenir	( )( )( )( )( )
Patron-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Travail-Salaire	( )( )( )( )( )
Apprendre-Contrat	( )( )( )( )( )
Diplôme-École	( )( )( )( )( )
Métier-Patron	( )( )( )( )( )
Salaire-Débouchés	( )( )( )( )( )
Contrat-Avenir	( )( )( )( )( )
École-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Patron-Débouchés	( )( )( )( )( )
Avenir-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Travail-Contrat	( )( )( )( )( )
Apprendre-École	( )( )( )( )( )
Diplôme-Patron	( )( )( )( )( )
Métier-Débouchés	( )( )( )( )( )
Salaire-Avenir	( )( )( )( )( )
Contrat-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Travail-École	( )( )( )( )( )
Apprendre-Patron	( )( )( )( )( )
Diplôme-Débouchés	( )( )( )( )( )
Métier-Avenir	( )( )( )( )( )
Salaire-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Contrat-École	( )( )( )( )( )
Travail-Patron	( )( )( )( )( )
Apprendre-Débouchés	( )( )( )( )( )
Diplôme-Avenir	( )( )( )( )( )
Métier-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Travail-Débouchés	( )( )( )( )( )
Apprendre-Avenir	( )( )( )( )( )
Diplôme-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Métier-Salaire	( )( )( )( )( )
Travail-Avenir	( )( )( )( )( )
Apprendre-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Travail-Apprentissage	( )( )( )( )( )
Apprendre-Diplôme	( )( )( )( )( )

Note — Les paires ne sont pas présentées dans le même ordre aux jeunes pour que le phénomène de fatigue enregistré en fin de test ne vienne pas perturber les résultats.

9. RÉSULTATS

Analyse factorielle des correspondances «Très bien ensemble»

Groupe 1 — Représentations des 48 jeunes qui ont construit le matériel : condition explicite

Groupe 2 — Représentations des 48 jeunes qui ont construit le matériel : condition implicite

Groupe 3 — Représentations des 18 jeunes qui n'ont pas construit le matériel : condition implicite

Représentations des 114 jeunes

Lecture réalisée sur les axes et sur la hiérarchie (classification automatique)

Groupe 1 — Deux concepts sont isolés : salaire et contrat

Opposition : École-Contrat; École-Salaire

Opposition entre la formation théorique et pratique (contrat avec entreprise) pour cette formation par alternance.

Groupe 2 — Le concept «débouchés» est isolé.

Le contrat d'apprentissage qui lie les jeunes aux patrons est opposé au mot école. L'école leur permet d'apprendre pour obtenir un diplôme; cependant, l'engagement auprès d'un patron, par le contrat, est la condition *sine qua non* pour que se réalise cette formation par alternance.

D'autre part, métier, salaire, avenir sont fortement liés.

Groupe 3 — On remarque l'opposition entre l'école et le patron, le monde du travail. Le travail et le salaire sont liés; le métier l'est également avec le patron. L'apprentissage est avant tout un contrat qui lie au patron.

Il est bon de rappeler que ces 18 jeunes sont dans la même entreprise, depuis trois ou quatre ans, sous contrat d'apprentissage.

L'étude réalisée a mis en exergue deux mondes opposés : celui de l'école et celui du travail pour l'ensemble du public; ceci est paradoxal pour une formation en alternance.

La représentation d'une école opposée à l'entreprise est bien commune à l'ensemble des individus qu'ils soient ou non déjà en formation par l'apprentissage. L'image de l'apprentissage repose sur un certain nombre de traits stéréotypés et communs à toutes les populations.

En tant qu'institution, l'apprentissage est souvent accusé d'être une mise prématurée au travail productif, d'être un lieu d'exploitation et non de formation. S'il en était ainsi, l'apprentissage ne pourrait être vécu comme une réussite et l'alternance n'aurait aucune dynamique formatrice, ce qui n'est pas le cas.

Malgré cette image de marque assez défavorable, cette formation reste cependant un moyen intéressant d'insertion dans l'emploi. Une récente enquête montre que selon la spécialité, entre 53 % et 67 % des apprentis trouvent un employeur à l'issue du contrat d'apprentissage (Source : Chambre des métiers).

Reste le problème d'une dichotomie entre l'école et l'entreprise pour la plus vieille des formations en alternance. La coupure est vérifiée pour tout public concerné par la mesure.

(Les résultats obtenus permettent de penser que l'outil méthodologique élaboré est adéquat à l'étude des représentations sociales des différents dispositifs de formation en alternance : deuxième objectif de l'étude).

CONCLUSION

Les résultats de cette expérimentation vont dans le sens des objectifs généraux du schéma prévisionnel de l'apprentissage.

Il s'agit de développer de nouvelles relations entre l'école et l'entreprise qui deviennent des éléments solidaires d'un même ensemble. Les effets de synergie créés par de nouvelles relations, dans les deux sens, entre l'école et l'entreprise peuvent être considérables pour l'un ou l'autre.

Cette priorité est à mettre en œuvre : l'instauration d'un véritable dialogue entre les deux partenaires de l'alternance qui, conscients du besoin qu'ils ont les uns des autres doivent modifier leur comportement.

ÉTUDES RÉALISÉES

- «Un cursus de formation préétabli pour une insertion socioprofessionnelle. Expérience sur une formation par alternance : l'apprentissage» (1988).
- «Étude des composantes de la représentation de la notion d'apprentissage (mesure de formation)» (1990).

La formation et le développement de la main-d'œuvre : un modèle de partenariat entre les entreprises, les syndicats, les organismes de formation et les gouvernements

Robert Isabelle
Québec

Introduction

Au Québec et, plus largement, en Amérique du Nord, l'évolution technologique, la concurrence internationale et la mondialisation de l'économie font que les emplois se modifient, se complexifient et, dans bien des cas, disparaissent tout simplement de façon définitive pour être remplacés par d'autres[1]. De façon à demeurer compétitive, l'économie requiert une main-d'œuvre plus compétente, plus en mesure de s'adapter au changement et de passer d'un emploi à un autre. Mais nous nous retrouvons devant une main-d'œuvre vieillissante, en grande partie faiblement scolarisée[2] et qui restera plus longtemps sur le marché du travail en raison de la dénatalité. En même temps, nous sommes face au paradoxe que voici : au Canada, malgré plus d'un million de chômeurs, il y a en ce moment 600 000 postes vacants, faute de personnes compétentes pour les occuper[3]. Finalement, une grande partie des emplois qui se créeront dans la prochaine décennie exigeront de douze à seize années de scolarité[4].

De toute évidence, il faut plus que jamais mettre l'accent sur la formation continue de la main-d'œuvre. Non seulement faut-il y investir davantage, non seulement faut-il maintenir la formation liée à l'emploi, mais il faut aussi permettre à la main-d'œuvre d'acquérir des compétences générales[5] grâce auxquelles elle pourra s'adapter au changement. Il faut même aller plus loin et offrir aux travailleurs et aux travailleuses la possibilité de développer leur potentiel afin qu'ils puissent l'utiliser pleinement, soit dans l'entreprise où ils œuvrent présentement, soit dans une autre entreprise. C'est à cette condition que nous pourrons nous doter d'une économie compétitive, assurer la mobilité de la main-d'œuvre, endiguer le chômage structurel, et à tout le moins, nous rapprocher du plein emploi.

Le défi est gigantesque. Pour qu'on puisse le relever, il faut que les travailleurs et les travailleuses ainsi que leurs syndicats, les employeurs, les gouvernements et les organismes de formation unissent leurs efforts, créent un partenariat inédit, articulé et efficace.

---

1 D'après certaines sources, la moitié des emplois disponibles en l'an 2000 n'existent pas encore.

2 Selon une allocution prononcée le 12 septembre 1991 devant les conseillers en relations industrielles du Québec par le ministre de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, M. Gérald Tremblay, près de 38% de la population canadienne éprouve des difficultés à lire des textes courants et plus d'un travailleur sur quatre du secteur manufacturier est un analphabète fonctionnel.

3 Le Canada se classe au 15e rang parmi les 22 pays de l'Organisation de la coopération et de développement économique au chapitre de la disponibilité de la main-d'oeuvre qualifiée.

4 Cf. allocution du 12 septembre 1991 du ministre de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie du Québec.

5 Cf. annexe.

D'ailleurs non seulement on en appelle à ce partenariat de tous côtés, mais les initiatives en ce sens se multiplient.

Une de ces initiatives, qui a pris naissance aux États-Unis, constitue un modèle particulièrement intéressant. Appelé en anglais *Joint Ventures Between Industry, Labour, Government and Education* ou encore *Employee Growth and Development Program*, le modèle peut être désigné par l'expression française «plans éducatifs conjoints». Au sens strict, on pourrait le définir comme une entente à long terme entre des employeurs et des employés ou des syndicats, par laquelle les premiers offrent aux seconds, grâce au concours d'organismes de formation, la possibilité de développer leur potentiel ou leur employabilité[6], en bénéficiant d'un ensemble de services éducatifs et d'un ensemble de services de soutien à la formation.

Le modèle des plans éducatifs conjoints plonge ses racines dans un projet. Pour mieux saisir en quoi consiste ce projet, voyons comment il prend naissance, quelles en sont les visées et les composantes, de quelle façon il fonctionne et les résultats qu'il produit. Puis examinons les impacts qu'exerce le modèle sur les partenaires concernés, ce qu'il exige de chacun et le rôle critique qu'est appelée à y jouer une structure neutre de promotion, de consultation, de courtage et de coordination.

1. ORIGINE DU MODÈLE : LE PROJET *COLLEGE AND UNIVERSITY OPTIONS PROGRAM*

Reportons-nous en 1982, à la compagnie Ford. Traditionnellement, la compagnie et le Syndicat des travailleurs unis de l'automobile ont accordé une grande attention à l'apprentissage «sur le tas» et au perfectionnement relié à la tâche.

Mais, cette année-là, ils effectuent un important virage. En effet, la saignée des emplois perdus depuis 1978, l'aiguillon de la concurrence nationale et internationale, l'évolution technologique et un ensemble de nouvelles réalités comme la retraite prématurée, l'importance grandissante accordée au développement personnel et l'essor de l'éducation permanente les amènent à modifier leur approche de la formation des travailleurs et des travailleuses. Ils conviennent qu'il faut permettre au personnel d'être plus compétitif, de devenir plus apte à s'engager dans de nouvelles relations personnel-employeurs, de poursuivre des objectifs de développement personnel, de pouvoir se fixer un plan de carrière et, au besoin, de changer d'emploi et d'employeur.

En vue d'atteindre ces objectifs, ils décident de créer un fonds de formation appelé le *Nickel Fund* parce que la compagnie y versera cinq cents de l'heure par employé syndiqué. Ils décident également de remplacer le système traditionnel de remboursement des frais de scolarité par un système de paiement anticipé, en vertu duquel le personnel pourra recevoir jusqu'à 1 000 $ par année. Ils décident enfin d'élargir l'éventail des cours admissibles, en levant l'obligation que ces derniers soient reliés à la tâche.

6 Ce qu'on entend par ce calque de l'anglais, c'est la possibilité pour un employé ou une employée de s'adapter aux exigences accrues de son emploi actuel ou d'occuper un autre emploi.

Deux ans plus tard, en 1984, la compagnie et le syndicat vivent une déception. Les mesures adoptées en 1982 n'ont pas produit les résultats escomptés, et ce, pour deux raisons :

- les travailleurs et les travailleuses ne bénéficient pas du soutien requis pour entreprendre et poursuivre des études supérieures.
- les services dispensés par les organismes de formation ne sont pas adaptés à leurs besoins, à leurs intérêts ni à leurs conditions de vie.

En conséquence, la compagnie et le syndicat s'entendent pour que le fonds de formation passe de cinq cents à 17 cents l'heure, ce qui permettra au personnel de toucher, par anticipation et par année, une allocation de 1 500 $ plutôt que de 1 000 $ à des fins de formation. Ils s'entendent aussi pour inviter un organisme voué au développement de la formation des adultes, le *Council for Adult and Experiencial Learning*, à élaborer un projet qui permettra de réaliser les objectifs fixés en 1982.

Le projet s'intitule *College and University Options Program* et il est convenu de l'expérimenter pendant deux ans dans 36 des 90 usines de Ford. Ces 36 usines, qui se trouvent dans huit villes différentes, regroupent 62 000 des 114 000 employés et employées de Ford.

2. Visées et composantes du *College and University Options Program*

Les visées du projet sont de favoriser la croissance personnelle des employés et employées tout autant que le développement de leur potentiel professionnel ou, si l'on préfère, de leur employabilité. Ses composantes comprennent un ensemble de services éducatifs et un ensemble de services de soutien à la formation.

En ce qui concerne les services éducatifs, il y a :

- l'assistance pour identifier les habiletés, les aptitudes et les intérêts des employés et employées et déterminer le plan de carrière qui leur convient;
- la reconnaissance (validation) des acquis non scolaires;
- la formation proprement dite.

Les plans de formation sont conçus de façon large plutôt qu'étroitement définis en fonction de l'entreprise et du poste de travail. De plus, ils sont établis conformément à un plan de carrière, sont centrés sur les besoins des travailleurs eux-mêmes et reposent sur le postulat selon lequel les membres de la population active auront non seulement à subir des changements dans leurs emplois actuels, mais aussi à changer d'emplois[7].

Le soutien à la formation inclut notamment :

- des démarches auprès du personnel pour lui expliquer le projet et inciter les gens à y participer;

---

7 Selon les projections fédérales pour l'an 2000, les gens changeront d'emploi de six à sept fois au cours de leur vie active. De nos jours déjà, 41 pour cent des postes changent de titulaire chaque année au Québec. *La Presse*, 28 juillet 1990.

- des ateliers de retour à la formation d'une durée de deux jours, au cours desquels on présente au personnel les divers services offerts, tout en le motivant à s'engager dans un processus de formation et en l'initiant aux moyens d'aller au bout de ce dernier;
- du counselling pour élaborer un plan de formation et choisir l'organisme de formation approprié;
- le paiement anticipé des frais de formation et de certains coûts reliés à la formation : non seulement l'employeur verse 1 500 $ aux employés et employées pour payer leurs frais de formation, mais il paye également les services de soutien qu'ils utilisent et les livres dont ils ont besoin; en cas d'échec, seuls les livres ne sont pas remboursés;
- du counselling pédagogique tout au long de la réalisation du plan de formation.

Voici une présentation schématique du processus de retour à la formation qu'on retrouve dans le projet :

a) Démarches auprès du personnel pour lui expliquer le projet et l'inciter à y participer.
b) Ateliers «Retour à la formation» ou counseling individuel.
c) Évaluation des habiletés, aptitudes et intérêts des employés et employées.
d) Élaboration d'un plan de carrière et de formation.
e) Counseling pour le choix d'un organisme de formation en fonction du plan de carrière et de formation.
f) Approbation des frais de scolarité payés par anticipation.
g) Reconnaissance (validation) des acquis non scolaires relatifs au plan de formation.
h) Début du processus de formation.
i) Suivi des employés et employées.

3. FONCTIONNEMENT DU PROJET

Le projet fonctionne sur la base d'un partenariat solidement articulé entre la compagnie Ford, le Syndicat des travailleurs unis de l'automobile, des organismes de formation, le *Council for Adult and Experiencial Learning* et le gouvernement. Et chaque partenaire joue un rôle bien défini.

Au départ, on se le rappelle, la compagnie et le syndicat se sont entendus sur des objectifs de développement de la main-d'œuvre et sur les mesures à prendre pour atteindre ces objectifs, c'est-à-dire les composantes du projet. Mais il est essentiel d'ajouter que ces mesures ont fait l'objet de négociations, le syndicat acceptant de laisser tomber certaines revendications en retour des nouveaux avantages consentis par la compagnie. Puis les mesures en question ont été consignées dans la convention collective.

Maintenant que le projet est en marche, il reste à la compagnie à remplir ses obligations financières envers tous les employés, à faciliter le bon déroulement du projet et à en évaluer les résultats.

De son côté, le syndicat participe activement à certaines phases du projet, entre autres aux démarches initiales faites auprès du personnel pour lui en faire comprendre l'intérêt et les inciter à y participer.

Après avoir aidé la compagnie et le syndicat à structurer le projet, le *Council for Adult and Experiencial Learning* en est le maître d'œuvre. À ce titre, il assume plusieurs responsabilités cruciales. Entre autres, il recrute des organismes de formation aptes à dispenser les services requis, voit à ce que ces organismes interviennent selon leurs créneaux d'excellence, forme leurs personnes-ressources, gère le système de paiement anticipé des frais de formation, assure la qualité des services offerts et, de concert avec la compagnie et le syndicat, évalue le projet.

Le rôle des organismes de formation est de fournir les ressources, la formation et les services voulus, tout en adaptant la formation et les services aux besoins et aux conditions de vie des employés et employées.

Quant au gouvernement, il apporte un appui financier au projet, particulièrement en assumant les frais de la formation spécialisée donnée aux personnes-ressources des organismes de formation engagés dans le projet.

4. Résultats et transformation du projet en modèle

Au terme du projet, en 1986, le nombre d'employés et d'employées inscrits à des activités de formation a augmenté de 177 % dans les 36 usines participantes, comparativement à une situation stable dans les 54 autres usines de Ford. Aussi il n'est pas étonnant que le personnel des usines participantes représente maintenant 70 pour cent des travailleurs et des travailleuses de Ford engagés dans des activités de formation, alors qu'ils ne forment que 54 pour cent de la main-d'œuvre de la compagnie. Par ailleurs, les frais de scolarité se sont multipliés par 8, passant de 450 000 $ qu'ils étaient deux ans plus tôt à 3 600 000 $. Finalement, selon une étude faite par l'Université du Michigan à la demande de Ford, les 36 usines qui ont participé au projet montrent une productivité supérieure à celle des 54 autres usines.

Sur la base de ces résultats, Ford décide de faire du projet un modèle et de l'implanter dans l'ensemble de ses usines.

Bientôt après, avec des variantes d'un plan éducatif conjoint à l'autre il va sans dire, le modèle se répand assez largement aux États-Unis, entre autres dans l'industrie automobile (General Motors), dans l'industrie des télécommunications (Bell, US WEST Communications : 14 états dans le cas de US West Communications), dans l'industrie des pâtes et papiers (Scott Paper) et dans plusieurs organismes gouvernementaux (US Food and Drug Administration, US Office of Personnel Management).

Aujourd'hui, il commence à déborder les frontières des États-Unis et il intéresse d'autres pays comme l'Angleterre et l'Australie.

5. Impacts du modèle sur les partenaires

À la lumière des nombreux plans éducatifs conjoints en cours de réalisation aux États-Unis, on peut vérifier les impacts du modèle sur les différents partenaires concernés.

Pour les travailleurs et les travailleuses, il représente une plus grande estime de soi, la capacité de relever les défis reliés à leurs emplois et la possibilité, le cas échéant, de se trouver un nouvel emploi.

Pour les employeurs, il signifie une main-d'œuvre plus motivée et plus loyale, des coûts d'opérations moins élevés et une productivité accrue.

Pour les établissements scolaires, il veut dire de nouveaux effectifs étudiants, de nouvelles sources de revenus, une amélioration de leurs programmes de formation et de leurs pratiques pédagogiques, ainsi qu'une façon plus rentable et plus efficace de collaborer entre eux.

Pour les gouvernements, il constitue une mesure préventive contre le chômage, des investissements moindres au chapitre de l'assurance-chômage, une meilleure assiette fiscale et une économie plus prospère. De plus, il leur ouvre des pistes pour réviser leurs politiques et leurs programmes visant l'amélioration du marché du travail et de la productivité.

6. EXIGENCES DU MODÈLE POUR LES PARTENAIRES

Comme tout a un prix, les plans éducatifs conjoints comportent des exigences pour chacun des partenaires.

Les syndicats ont à rechercher le développement de l'employabilité (*employment security*) plutôt que la protection d'emplois (*job security*) qui, de toute façon, sont condamnés à disparaître à tout jamais dans bien des cas. Ils doivent aussi, en échange des avantages considérables qu'apportent les plans éducatifs conjoints, renoncer à certains autres avantages tels des augmentations de salaires et des primes de séparation plus généreuses.

Les employés et employées sont contraints de sacrifier une partie du temps normalement consacré à la famille et aux loisirs et — ce qui n'est certes pas une sinécure — d'assumer ainsi que d'harmoniser un surcroît de travail et de responsabilités.

Les employeurs doivent investir beaucoup plus qu'ils ne le font dans la formation de leur main-d'œuvre et dans les services de soutien à la formation. Or, cela est loin d'aller de soi quand on considère que les employeurs canadiens et québécois sont nettement en retard à ce point de vue, comparativement aux employeurs des autres pays avancés[8]. Il faut toutefois ajouter que selon une récente enquête du Conference Board du Canada, les entreprises canadiennes entendent hausser sensiblement leurs dépenses en matière de formation de la main-d'œuvre[9]

8 Un spécialiste en économie du journal *La Presse*, Claude Picher, signale que «les entreprises japonaises consacrent en moyenne 200 heures par employé et par année à la formation professionnelle; en Suède, c'est 70 heures; au Canada, c'est 6 heures et quelques minutes». Cf. «L'argentinisation du Canada», *La Presse*, 21 septembre 1991.

9 Cf. *La Presse*, 19 avril 1991.

Les gouvernements sont appelés à soutenir financièrement la mise sur pied de projets prioritaires. Ils sont également appelés à réviser et à assouplir leurs politiques et leurs programmes pour faciliter la réussite des plans éducatifs conjoints. À ce propos, il est intéressant de souligner, entre autres initiatives, celle des crédits d'impôts accordés par le gouvernement québécois aux entreprises qui investissent dans la formation de leur main-d'œuvre. Il s'agit manifestement là d'une mesure susceptible de favoriser l'émergence et le développement du modèle[10].

En ce qui concerne les établissements scolaires, il leur faut, dans bien des cas, sortir d'un long isolement, rendre leurs programmes, leurs services et leurs horaires beaucoup plus flexibles, et aussi adapter la formation aux besoins, aux caractéristiques et aux attentes des travailleurs et des travailleuses. Au besoin, ils doivent prendre les mesures nécessaires pour offrir de nouveaux services comme, par exemple, la reconnaissance ou la validation des acquis. Par ailleurs, il est impérieux qu'ils passent de la compétition à la concertation, ce qu'ils paraissent au demeurant de plus en plus disposés à faire, si l'on se fie aux nombreuses formules de regroupement et de partenariat qui émergent un peu partout au Québec depuis quelque temps.

7. RÔLE CRITIQUE D'UNE STRUCTURE DE PROMOTION, DE CONSULTATION, DE COURTAGE ET DE COORDINATION

La mise en œuvre de plans éducatifs conjoints suppose généralement l'intervention d'une structure qui assume plusieurs fonctions importantes et délicates.

Tout d'abord, cette structure fait la promotion du modèle auprès des employeurs, du personnel ou des syndicats, des gouvernements et des organismes de formation.

Puis elle constitue pour les employeurs un guichet unique (*one-stop shopping*) où trouver les ressources éducatives voulues. Cette fonction est particulièrement appréciée des employeurs parce qu'elle leur épargne temps, énergie et argent.

Finalement, comme le *Council for Adult and Experiencial Learning* l'a fait dans le cadre du projet *College and University Options Program*, elle aide les employeurs et les syndicats à définir des plans éducatifs conjoints pertinents, recrute les organismes de formation, fait en sorte que ces derniers interviennent selon leurs sphères d'excellence, forme leurs personnes-ressources et assure que les services répondent aux besoins et aux attentes des travailleurs et des travailleuses. Dans certains cas, elle gère le système de paiement anticipé des frais de formation.

Il ne semble pas faire de doute que le modèle des plans éducatifs conjoints contribue sensiblement au développement de la main-d'œuvre et de l'économie américaines.

---

10 Le gouvernement québécois entend adopter une autre mesure qui va dans le sens du modèle. Il consentira un prêt assorti d'une subvention et d'une déduction d'impôt applicable au remboursement du prêt aux travailleurs et aux travailleuses qui voudraient se recycler en dehors des projets de leurs employeurs. Cf. *La Presse*, 3 mai 1991.

On peut d'abord se demander à quoi tient ce succès et en chercher l'explication dans une récente étude de Landry[11]. Selon ce chercheur, dix conditions peuvent être considérées essentielles pour la réussite des relations interorganisationnelles dans une approche partenariale, soit :

- des besoins et des intérêts communs;
- la compatibilité des partenaires;
- l'établissement de consensus;
- des rapports d'égal à égal;
- des besoins et des intérêts clairement définis et acceptés par les partenaires;
- la participation volontaire;
- l'intensité et la régularité des relations;
- la formalisation des ententes;
- des activités planifiées et organisées;
- l'intervention de décideurs.

Or, en dépit de la description plutôt sommaire qui précède, il est sans doute clair que les plans éducatifs conjoints répondent à l'ensemble de ces conditions.

En deuxième lieu, on peut se demander si le modèle des plans éducatifs conjoints constitue une formule inédite au Québec ainsi que dans les autres provinces canadiennes et, dans l'affirmative, s'il paraît pertinent de l'expérimenter, de l'adapter et de l'implanter ici.

C'est pour avoir des réponses à ces interrogations que j'ai organisé à Montréal, en janvier 1991, un colloque financé par le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration. Y ont participé des représentants autorisés de plusieurs employeurs, des trois grandes centrales syndicales québécoises, d'organismes de formation postsecondaire, du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, du ministère québécois de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et, finalement, de l'Association provinciale des Commissions de formation professionnelle.

Or, trois points ont fait l'unanimité chez les participants.

Premièrement, ils ont convenu que la question du développement économique et celle du développement de la main-d'œuvre se posent sensiblement de la même façon chez nous qu'aux États-Unis.

Deuxièmement, ils ont établi la nouveauté du modèle au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Les plans éducatifs conjoints, ont-ils fait valoir, visent le développement de l'employabilité en plaçant les travailleurs et les travailleuses dans une situation de formation continue qui prend d'abord en compte leurs besoins et leurs aspirations, ce que nos programmes actuels de formation professionnelle ne font pas, puisque nos programmes d'employabilité se limitent aux sans-emploi.

Troisièmement, ils ont reconnu la pertinence, voire la nécessité pressante pour certains, d'expérimenter le modèle et de l'adapter à notre contexte.

---

11 Cf. Landry, C. Formation-Travail ou Travail-Formation : l'essentiel, c'est le trait d'union, p. 124.

Effectivement, s'il est vrai que le Canada est en voie d'argentinisation, comme l'a prétendu il y a quelques jours un observateur de la scène économique[12], et s'il est exact, tel que l'a affirmé tout récemment le ministre québécois de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, que nous vivons, au Québec, «dans une économie en état d'urgence»[13], il n'y a pas de temps à perdre. En l'absence, semble-t-il, d'un autre modèle aussi articulé et efficace que celui des plans éducatifs conjoints, il nous faut nous approprier ce dernier sans retard.

RÉFÉRENCES

A MORE PRODUCTIVE WORKFORCE. (1989)
Challenge for Post-Secondary Education and its Partners. *In «Policy Papers»* présentés dans le cadre d'un colloque tenu en mai 1989 sous les auspices des organismes suivants : National Governors' Association, The College Board, Council for Adult and Experiential Learning, American Council on Education. Little Rock (Arkansas).

COMMITTEE FOR UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION IN CONTINUING EDUCATION. (1990).
Investing in Learning. The role of Canadian Universities in Economic Renewal. Ottawa : Canadian Association for Continuing Education.

JOHNSTON W.B., PARKER A.H. *et al.* (1987).
Workforce 2000. Work and Workers for the 21st Century. Indianapolis : Hudson Institute.

LANDRY, C. (1991)
Formation-Travail — Travail-Formation : l'essentiel, c'est le trait d'union. (Communication présentée dans le cadre du Symposium Formation-Travail/Travail-Formation). Rimouski : Université du Québec.

SIMOSKO, S. *et al.* (1989)
La reconnaissance des acquis. Manuel de l'évaluateur. Montréal : Modulo.

DOCUMENT DE TRAVAIL. (1990).
Colloque sur la formation professionnelle des 3 et 4 décembre 1990. Montréal : Fédération des travailleurs du Québec.

CCMTP. (1990).
Rapport des groupes de travail du CCMTP sur la stratégie de la mise en valeur de la main-d'œuvre. Ottawa : Centre canadien du marché du travail et de la productivité.

---

12 PICHER, Claude, «L'argentinisation du Canada», *La Presse*, 21 septembre 1991.

13 Allocution du 12 septembre 1991 aux conseillers en relations industrielles du Québec.

ANNEXE

Compétences générales requises de la main-d'œuvre

On paraît assez largement s'entendre sur le fait que les travailleurs et les travailleuses devraient notamment posséder ou acquérir les compétences générales suivantes :

- la capacité d'apprendre;
- la capacité de communiquer;
- la capacité de lire et d'écrire;
- la capacité d'utiliser l'informatique;
- la capacité de généraliser de façon appropriée à partir de données;
- la capacité d'identifier des problèmes;
- la capacité d'appliquer des techniques de résolution de problèmes;
- la capacité d'appliquer de façon pertinente des théories à des situations nouvelles et complexes;
- la capacité de persévérer dans la poursuite d'objectifs en dépit d'obstacles difficiles;
- la capacité d'établir, de maintenir et de développer de bonnes relations avec les supérieurs, avec les collègues et avec les clients;
- la capacité de former des réseaux d'influence dans les groupes;
- la capacité de manifester de la considération aux autres;
- la capacité de développer ses compétences;
- la capacité de se comporter de façon autonome;
- la capacité de prendre des initiatives.

Partenaires, vous avez dit partenaires?

Pierre Le Douaron
Ministère de l'Agriculture et de la Forêt
Direction générale de l'enseignement et de la recherche
Paris

1. Le partenariat : omniprésence du terme, confusion du contenu

Ce texte constitue une contribution à la conceptualisation de la notion de partenariat dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation professionnelle : nous présentons l'exemple de nouvelles formations d'ingénieurs.

1.1 Un terme omniprésent

Il ne saurait se mettre en place aujourd'hui une formation professionnelle sans faire référence, pour la conception de ce dispositif, sa planification, son fonctionnement et son évaluation, à un partenariat entre les acteurs du monde professionnel où il s'enracine et du monde de la formation où il se déroule. Ce partenariat revient comme une incantation quel que soit le niveau de la formation mise en place. Il évoque un état d'esprit de chacun des protagonistes fait à la fois de l'ouverture à la logique particulière de l'autre (production/ formation) et de la volonté du respect de sa propre intégrité. Mais en même temps, il traduit un mode de relation entre les personnes.

Ce mode de relation structuré peut s'appeler une négociation si l'on définit celle-ci comme étant une situation de communication, inscrite dans la durée, pour la recherche d'un accord sur un objet, pour lequel les protagonistes sont en interdépendance, mais opposés par des intérêts divergents dans un contexte donné. La négociation se situe entre deux pôles de divergence (la conscience des écarts) et de convergence (la volonté de rapprochement). Et les partenaires sont ces protagonistes d'une négociation qui, dans l'équilibre entre ces deux pôles, savent trouver une relation de type gagnant-gagnant où il se construit quelque chose de nouveau par l'élargissement du champ, par la recherche de contreparties ou par des innovations.

Vouloir rechercher ce que recouvre le partenariat dans le champ de la formation professionnelle consiste donc à rechercher quelles sont les conditions qui favorisent l'aboutissement de la négociation à une telle synergie.

1.2 La nécessité des liens entreprise-formation

La recherche de ce partenariat s'inscrit, en toile de fond, dans le cadre plus large du débat sur le divorce entre le système éducatif et le monde économique et social. Ce débat n'est pas nouveau, mais la coupure entre l'école et le monde réel n'a pas toujours existé. Les mécanismes de socialisation se faisaient autrefois dans le double jeu d'une imprégnation globale et d'une initiation. C'est dans un deuxième temps que ces mécanismes ont été dévolus pour partie à la scolarisation et l'école s'est constituée progressivement en un lieu, un temps, un personnel spécialisés dans l'acquisition des savoirs. C'est dans ce passage

qu'a pu naître la coupure formation/hors formation. Depuis, cette coupure est déclinée en termes «d'abstrait/concret, théorie/pratique, pensée/vécu, disciplinaire/global, formation/emploi comme si le premier terme se trouvait dans l'école et le second hors de l'école»[1].

Au lieu de chercher à opposer systématiquement les deux termes, de nombreux auteurs[2] se sont appliqués à en montrer les complémentarités. Ils ont montré que la pratique, si elle cherche à dépasser la routine, l'habitude, la répétition, est une forme d'organisation et de mise en ordre de concepts. Elle se formalise en expérience. «Toute pratique est une intelligence des choses. Dès lors qu'elle se systématise, se réfléchit, s'organise et se gère, elle prend rang dans une visée théorique.»[3] Cette pratique donne donc naissance à un savoir pratique formalisé, une «théorie». Mais, par ailleurs, la théorie est un modèle qui se sait réducteur. Ce modèle ne peut pas recouvrir entièrement la complexité du réel; il permet à un moment donné de l'interroger. Il ne peut trouver de vérification de sa légitimité que dans son engagement dans la pratique, dans l'action sur le réel. Les deux pôles formation et hors formation ne s'opposent donc pas, mais ils doivent trouver une nécessaire complémentarité des deux modes, symbolique et matériel, d'acquisition des connaissances. Mais dire des relations entre monde économique et monde de la formation qu'elles sont nécessaires ne suffit pas pour faire, des acteurs de ces deux mondes, des partenaires. De nombreuses difficultés surgissent au quotidien des relations.

1.3 Les difficultés constatées

Le fonctionnement au jour le jour des relations entre le monde économique et le monde de la formation connaît de nombreux dysfonctionnements bien connus. Loin d'être de réelles négociations, ces relations aboutissent souvent à un compromis matérialisé par la juxtaposition de ce que chaque monde apporte séparément. Parfois, la faiblesse de la volonté de rapprochement réduit la relation entre les protagonistes à de longues et laborieuses expressions de leurs divergences. À moins que, au contraire, le rapport de forces entre les deux protagonistes soit tel que l'un détienne pour une raison ou une autre un pouvoir qui lui permette d'éviter d'entrer dans la recherche de concessions ou de solutions originales et entraîne une domination d'une partie sur l'autre. Les situations de négociation sont rares et une recherche sur la formation par alternance conduite en 1989 et 1990[4] a permis d'éclairer les conditions d'émergence de ces situations.

2. L'ÉMERGENCE D'UN PARTENARIAT : UNE NÉGOCIATION MULTIPLE

L'observation de différentes situations de formation en alternance a permis de souligner les leviers qui facilitent l'émergence d'une réelle négociation entre les acteurs et, par conséquent, d'éclairer le contenu d'un partenariat. En particulier, l'étude permet de constater qu'une telle négociation doit s'appuyer sur le système d'intérêts au nom duquel

---

1 M. LESNE. (1982). Dans Introduction à *Éducation et alternance*. Paris : Édilig.

2 Voir en particulier Malglaive et Weber dans *Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie*, Revue française de pédagogie, *61*, 1982.

3 B. SCHWARTZ. (1977). *Une autre école*. Flammarion, p. 223.

4 P. LE DOUARON. (1990). *Alternance et négociation*, mémoire de DESS, non publié.

l'entreprise entre dans le dispositif de formation[5]. En effet, l'adhésion à un dispositif de formation traduit pour l'entreprise la référence à un jeu d'opportunités ou d'intérêts qui y sont liés. Dans ce système d'intérêts, les enjeux, les attendus et les acteurs sont multiples.

2.1 Les enjeux sont multiples

La participation d'une entreprise (ou d'une branche professionnelle) à un effort de résolution des problèmes d'emploi dans un projet collectif de formation, même si certaines entreprises s'y réfèrent ouvertement, ne saurait constituer à elle seule le motif généreux de l'adhésion à un processus de formation. De même, la simple considération du faible coût de la main-d'œuvre fournie par le stagiaire de l'alternance ne constitue pas un moteur suffisamment puissant eu égard aux difficultés liées à la périodicité du temps de travail du stagiaire en entreprise. Les intérêts en jeu sont en rapport, d'une manière ou d'une autre, à des difficultés dans la gestion des ressources humaines au sein de l'entreprise. Ces difficultés peuvent être liées au fonctionnement à long terme ou à court terme de l'entreprise :

- difficultés liées à des problèmes de recrutement : les difficultés peuvent provenir de l'inadéquation entre les besoins de l'entreprise et les formations proposées. Ou bien les problèmes de recrutement trouvent leur origine dans la mauvaise image de marque de l'entreprise, sa vision peu attractive pour un public jeune en particulier.
- difficultés liées à la gestion interne des compétences : l'origine du dysfonctionnement peut provenir de la difficulté à promouvoir à l'intérieur de l'entreprise un plan de formation adapté aux besoins évolutifs du personnel en place. Ou bien les difficultés sont liées à l'impossibilité de réaliser une formation qualifiante à l'intérieur de l'entreprise en raison de sa petite taille. Dès lors le recours à la formation sera un moyen de stabiliser une main-d'œuvre jeune et déjà impliquée dans l'entreprise en lui proposant une formation de promotion sociale.
- difficultés liées à une gestion quantitative de l'emploi : l'alternance permet de créer dans le système d'emploi une marge de souplesse. Cette souplesse permet d'amortir des variations dans la quantité de travail qu'elles soient structurelles ou conjoncturelles.

2.2 Les attendus sont multiples

Ce système d'intérêts ne constitue un moteur de rapprochement entre le monde économique et le monde de la formation que dans la mesure où l'entreprise envisage le dispositif de formation comme un mode de résolution de ces dysfonctionnements. Pour pouvoir prendre rang comme volonté de rapprochement dans une négociation, le système d'intérêt doit être explicité dans sa relation avec le projet de la formation. Dans ce projet, il y a une dimension de visée : la qualification et une dimension de moyens, dont l'alternance, par exemple.

Selon leur place dans l'entreprise et selon la représentation qu'ils ont de leur rôle, les acteurs du monde économique engagés dans la formation privilégient l'une ou l'autre de ces dimensions et, de ce fait, leurs attendus vis-à-vis du dispositif dans lequel ils s'engagent sont divers.

---

5 Cette analyse s'appuie sur les travaux de J.J. BORU, *Les tuteurs et la développement de la fonction tutorale*, CNAM, 1988, auquel est empruntée en particulier la notion de système d'intérêts.

2.3 Les acteurs sont multiples

Les acteurs d'une formation professionnelle sont souvent présentés au nombre de trois : le stagiaire[6], le centre de formation et l'entreprise. Mais, derrière l'apparente simplicité de ce triangle, il existe en fait une multiplicité de personnes qui agissent dans un cadre défini plus largement par les pouvoirs publics et les partenaires sociaux.

L'entreprise en particulier est engagée à différents niveaux :

- le tuteur hiérarchique : cadre de l'entreprise; c'est lui qui est engagé dans la phase de montage de la formation. Il assure une responsabilité administrative et financière du contrat. C'est parfois le chef d'entreprise ou, si l'entreprise est de taille plus importante, le responsable des ressources humaines.
- le tuteur opérationnel : il assure la fonction du tutorat au niveau du poste de travail. C'est lui qui est en contact direct avec le stagiaire dans l'exercice de son activité. Il assure les missions d'organisation des tâches et l'insertion du stagiaire sur le lieu de travail. Cette typologie de fonctions ne recouvre pas de façon systématique des personnes. En particulier l'identification de la fonction du tutorat opérationnel à une personne n'est qu'une approximation. En effet le stagiaire est amené, dans l'exercice de son activité, à entrer en contact avec de nombreuses autres personnes qui jouent un rôle dans l'accueil ou la formation sans que cela soit identifié comme une fonction de tuteur. C'est ce qui amène à parler d'«entreprise tutrice».

2.4 Le partenariat, une négociation multiple

Plutôt qu'à une négociation, l'établissement des relations entre les professionnels et les formateurs s'apparente souvent à un mécanisme d'adhésion-remédiation : la phase de montage de la formation est consacrée à la recherche de convergence entre les acteurs en vue de leur adhésion au projet de formation. La phase de réalisation permet de gérer ou non les divergences qui apparaissent lors de la mise en œuvre concrète des moyens de ce projet. La recherche d'une adhésion de tous les acteurs sur les finalités de la formation, — en supposant implicitement que cette convergence permettra de gérer les divergences sur les moyens — est inopérante du fait de la triple pluralité des enjeux, des attendus et des acteurs. À l'inverse, un accord doit être trouvé sur les moyens en s'appuyant sur une volonté de rapprochement liée à la reconnaissance du système d'intérêt de chacun et en utilisant ce système d'intérêts pour permettre l'émergence des divergences. Cela ne pourra se faire qu'à travers une négociation multiple qui associera, pour chaque accord à trouver, les acteurs adéquats en fonction de leurs enjeux.

---

6 Ce terme de stagiaire est particulièrement gênant dans la mesure où les formations par alternance cherchent justement à se démarquer des stages de type fin d'études. Mais c'est néanmoins le terme le plus usité dans le contexte de ces formations. Nous le retiendrons donc plutôt que d'autres terminologies, plus appropriées sans doute mais plus lourdes à manier : personnel qualifié par alternance, personne adulte en formation, jeunes en situation de transition professionnelle.

Pour ordonner cette profusion de paramètres, une grille de lecture est nécessaire : une telle grille peut être construite en s'appuyant sur l'hypothèse que l'ensemble des activités concrètes déployées dans une action de formation peut être décrite en trois champs[7] :

- le champ des activités professionnelles et sociales, c'est-à-dire le champ des pratiques liées à l'exercice du travail;
- le champ de l'organisation de la formation, c'est-à-dire le champ des pratiques liées aux structures et au fonctionnement de la formation;
- le champ de la pédagogie, c'est-à-dire le champ des pratiques liées au déroulement de la situation pédagogique proprement dite.

L'application de cette grille sur une situation concrète permet de reconnaître différents niveaux de négociation qui définissent ensemble le partenariat : l'exemple choisi est celui de la mise en place des «nouvelles formations d'ingénieurs».

3. LES NOUVELLES FORMATIONS D'INGÉNIEUR

3.1 Les nouvelles formations d'ingénieurs

La France ne forme pas assez d'ingénieurs. Il n'a été délivré en 1989 que 15 000 diplômes d'ingénieurs et 4 500 diplômes d'études supérieures spécialisées et maîtrises de sciences et techniques. Dans le même temps, la République fédérale d'Allemagne formait 31 000 ingénieurs. Certes ces chiffres masquent une augmentation de 40 % du nombre des diplômes en dix ans, mais l'effort de l'appareil de formation ne permet pas de répondre aux besoins des entreprises. L'objectif est de doubler en quatre ans le nombre des places offertes chaque année dans les établissements de formation des ingénieurs.

Le système de formation en l'état actuel ne peut pas atteindre cet objectif en raison de problèmes de divers ordres. De nouvelles formations d'ingénieurs doivent être ouvertes, adaptées au besoin de compétences des entreprises et à la demande de promotion sociale des salariés BTS. La plus grande partie des personnes formées seront des salariés bénéficiant de la formation professionnelle continue. Ces filières devront être ouvertes à 4 000 personnes en 1993 dont 2 400 au titre de la formation continue. Mieux orientées vers la vie des entreprises comme vers les problèmes de production, ces nouvelles formations d'ingénieurs doivent associer étroitement les entreprises à la formation, sur la base de conventions conclues entre les entreprises ou leurs groupements, et les établissements d'enseignement supérieur habilités à délivrer le titre d'ingénieur.

Le nouveau diplôme d'ingénieur est accessible en règle générale par la formation continue et la formation initiale, mais la formation continue doit canaliser les flux les plus importants. Ces nouvelles formations sont destinées, dans une logique de promotion professionnelle, à élargir la palette des formations diplômantes offertes aux techniciens supérieurs ou aux DUT qui ont un minimum de cinq années d'expériences. Compte tenu de la durée très courte de la formation, les nouvelles formations d'ingénieurs s'adressent

---

7 L'essentiel de la construction de la grille est repris de Barbier, J.M. et Lesne, M., *L'analyse des besoins en formation* (268 p., p.24 et s.) Paris : R. Jauze.

en priorité à des «quasi ingénieurs», techniciens supérieurs qui exercent depuis de nombreuses années déjà des fonctions proches de celles de l'ingénieur et pour qui la formation sera le temps d'une formalisation et d'une validation d'un acquis professionnel.

3.2 Partenariat et mise en place des nouvelles formations d'ingénieurs

La confrontation entre les entreprises et les écoles est nécessaire pour imaginer des cursus d'ingénieur qui ne soient pas uniquement fondés sur des disciplines mais sur l'emploi, sur les contraintes de temps et d'espace des publics visés. Pour garantir l'enracinement professionnel de l'enseignement et du diplôme, la formation doit être élaborée et organisée en étroite coopération avec les secteurs économiques concernés. La construction de ce partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur d'une part, et, d'autre part, une ou plusieurs entreprises et une ou plusieurs organisations professionnelles de branche constitue un enjeu majeur de la mise en place des nouvelles formations d'ingénieurs :

- un enjeu pour les entreprises : celui de leur fournir les ingénieurs dont elles ont besoin;
- un enjeu pour les usagers : les nouvelles formations d'ingénieurs sont un moyen de promotion interne des anciens élèves BTS issus de l'enseignement technique et des anciens élèves titulaires de DUT;
- un enjeu pour les écoles supérieures : les nouvelles formations d'ingénieurs constituent un outil privilégié pour introduire ou développer le partenariat école-entreprise, facteur fondamental de modernisation de l'enseignement supérieur.

3.3 Le dispositif mis en place par le ministère de l'agriculture et de la forêt

L'architecture présentée ci-après cherche a concilier plusieurs objectifs :

- tenir compte des recommandations de la commission des titres d'ingénieurs;
- éviter la multiplication des structures de partenariat que pourrait entraîner la grande diversité des branches professionnelles et fédérations nationales concernées;
- développer le partenariat écoles-entreprises au sein de l'ensemble de l'appareil d'enseignement supérieur du ministère de l'Agriculture et de la Forêt;
- favoriser les collaborations entre les écoles du ministère de l'Agriculture et de la Forêt et entre les écoles d'autres départements ministériels;
- favoriser une bonne répartition territoriale des centres qui dispensent des nouvelles formations d'ingénieurs pour tenir compte des contraintes des entreprises et des usagers en formation;
- préciser les conditions d'organisation et de réalisation des formations;
- organiser au plan national l'appui méthodologique et pédagogique aux écoles.

Concrètement, le partenariat autour des nouvelles formations d'ingénieurs dans le champ de compétences du ministère de l'Agriculture et de la Forêt est conçu à trois niveaux :

- au niveau national, des accords de branche entre les pouvoirs publics et les branches professionnelles;
- au niveau de l'organisation de la formation, des conventions de partenariat entre la structure de formation et les branches professionnelles et les entreprises;

- au niveau de la formation, des conventions école/entreprises/stagiaire pour la mise en œuvre au quotidien de la formation.

3.3.1 Les accords de branche

La coordination des différents projets qui voient le jour dans le secteur et le copilotage des formations par la participation effective des entreprises dans la conduite des formations sont indispensables pour éviter que les nouvelles formations d'ingénieurs ne s'écartent de leur logique initiale et tendent à se rapprocher d'un profil «classique».

Dès lors, il apparaît nécessaire qu'une concertation s'instaure entre les pouvoirs publics et les branches au niveau national. Cette concertation peut prendre concrètement la forme d'un accord de branche destiné à servir de cadre à la mise en œuvre des nouvelles formations d'ingénieurs. Les éléments de cet accord pourraient notamment être les suivants :

- l'évaluation quantitative des flux dans une perspective de pérennité de la formation;
- la détermination qualitative des besoins à travers la définition d'un profil d'emploi;
- les modalités de financement des formations;
- la promotion de la formation et le respect des conditions de recrutement des ingénieurs (prise en compte du nouveau diplôme) dans les conventions collectives;
- les mécanismes de suivi afin de proposer l'évolution et la réorientation des formations en fonction de l'évolution des besoins.

De plus, l'accord cadre crée un institut des techniques de l'ingénieur. Les instituts des techniques de l'ingénieur matérialisent et officialisent l'existence d'un partenariat entre des fédérations et des branches professionnelles, d'une part, et des écoles supérieures, d'autre part, pour organiser et conduire les filières nouvelles formations d'ingénieurs. Pour éviter la multiplication des structures juridiques de partenariat face à la diversité des branches professionnelles concernées (exemple : 22 branches pour les IAA), il est proposé de créer un seul Institut des techniques de l'ingénieur national pour chacun des grands secteurs technologiques du champ de compétences du ministère, soit *a priori*, quatre instituts. Chaque institut recouvre donc plusieurs branches professionnelles.

3.3.2 Les conventions de partenariat

Les accords de branche serviront de cadre à l'émergence de différents projets. Au niveau de chacun des projets, une convention de partenariat entre une (ou plusieurs) université ou école et ses partenaires professionnels concrétise la structure qui sous-tend le projet. La convention de partenariat doit préciser notamment les modalités de fonctionnement dans les domaines suivants :

- les structures de gestion et l'organisation financière;
- la définition du projet pédagogique et sa mise en œuvre;
- le recrutement des salariés;
- la réalisation des enseignements;
- la préparation et la mise en œuvre des périodes en entreprise;
- l'évaluation de la formation.

3.3.3 Les conventions de formation

Une convention trilatérale entreprise/école/élève-ingénieur précise les modalités concrètes de mise en œuvre de la formation et en particulier le rôle de l'entreprise dans le dispositif.

CONCLUSION

À titre de conclusion provisoire, le tableau suivant indique la démarche de triple négociation mise en œuvre par le ministère de l'Agriculture sur cette base, pour l'établissement d'un partenariat autour des nouvelles formations d'ingénieurs.

Champ	Niveau	Buts de l'accord	Partenaires	Enjeux
Activités socio-professionnelles	Accord cadre	Aide à l'envoi des salariés en formation	Branches professionnelles, pouvoirs publics	Réponse à la demande sociale des salariés
Organisation de la formation	Convention de partenariat	Définition des besoins : flux des candidats, profils professionnels	Branche(s) professionnelle(s), structures de formation	Émergence d'une offre adaptée aux besoins de compétences des entreprises
Pédagogie	Convention de formation	Participation de l'entreprise au fonctionnement de la formation	Entreprise, structure(s) de formation	Enracinement professionnel de la formation

FORMATION/TRAVAIL OU TRAVAIL/FORMATION L'ESSENTIEL, C'EST LE TRAIT D'UNION

CAROL LANDRY
Université du Québec à Rimouski

INTRODUCTION

Dans les expressions formation-travail ou travail-formation, c'est surtout l'articulation des deux pôles qui pose problème. De nombreux concepts et activités représentent cette dialectique; nous en rechercherons le sens dans la première partie de l'exposé. Dans un deuxième temps, nous identifierons les principales conditions qui favorisent les relations interorganisationnelles dans un programme de formation alternée.

1. LE SENS DE L'ARTICULATION FORMATION-TRAVAIL OU TRAVAIL-FORMATION

Les rapports entre la formation et le travail s'expriment souvent de façon dualiste. Plusieurs expressions témoignent de cette dualité : éducation-travail, formation-emploi, école-entreprise, école et vie active, théorie-pratique, formation-production, formation générale et formation professionnelle...

Cette recherche d'articulation entre le monde de l'éducation et le monde du travail n'est pas récente; elle traverse le temps et les différences culturelles, comme l'a démontré Carton (1984). La tendance d'accroître la proximité entre ces deux pôles, souvent considérés comme antogonistes, se traduit actuellement par des activités de toutes sortes : modifications des programmes pour faire place à des contenus plus technologiques, participation accrue des partenaires sociaux à la définition des objectifs de formation, création de comités école-entreprise, augmentation grandissante des stages ou séquences éducatives en entreprise (Landry, 1985), mais surtout par une prolifération de différentes mesures d'employabilité qui s'adressent principalement aux jeunes chômeurs. Une très large part de ces mesures gouvernementales privilégie la formation en alternance qui poursuit trois fonctions principales : l'orientation, l'insertion ou la qualification (Jallade, 1986).

Dans une perspective interinstitutionnelle, ce nouveau mode d'organisation de la formation professionnelle pose le problème de l'articulation entre les différents organismes partenaires. Le trait d'union qui tient lieu de médiation entre deux organisations (école-entreprise) s'exprime alors de différentes manières telles le lien ou la liaison, la jonction, l'arrimage, le pont, la charnière, le rapport, la relation, l'espace...

Dans le domaine de la recherche, certains auteurs ont identifié les principaux concepts qui représentent la dynamique des relations interorganisationnelles. Ainsi, Sirois (1984), à la suite d'une analyse de 138 expériences de concertation qui impliquaient les services de l'éducation des adultes des commissions scolaires, a identifié quatre concepts «qui sous-tendent l'action collective des organismes partenaires». Le concept de concertation marque la majorité des expériences, suivi de loin par les concepts de collaboration, de coordination et d'association. Schneider (1987), dans une optique de gestion, affirme

que, depuis la fin des années soixante-dix, la concertation a littéralement envahi tous les domaines de l'administration publique. Quant à Ouellet (1983), dans une analyse plutôt politique, il définit «les modes de participation des organisations dans l'État» selon quatre volets : l'information, la consultation, la concertation et la cogestion.

C'est toutefois une recension des écrits, autour du concept de relation interorganisationnelle (*interorganizational relation*) dans les banques de données américaines, qui a contribué le plus largement à enrichir notre cadre de référence.

Ainsi, cinq concepts majeurs sont utilisés par les chercheurs pour qualifier le type de relation entre deux ou plusieurs organisations partenaires : *coordination* (Rogers et Whetten, 1982), *coopération* et *collaboration* (Hord, 1986; Ellis, 1987; Thivierge, 1986), *partnership* ou partenariat (Aballea, 1991; Sankey, 1987; Desrosiers, 1984) et concertation (Schneider, 1987; Sirois, 1984; Boily, Gauthier et Nappert, 1983).

Si le sens de l'articulation formation-travail donne lieu à l'utilisation de multiples activités et concepts, les conditions de relations entre les organisations doivent ainsi varier d'une expérience à l'autre. C'est dans cette perspective que nous avons tenté d'identifier les conditions des relations interorganisationnelles, de façon générale dans un premier temps, et plus spécifiquement dans un programme de formation alternée dans le domaine agricole.

2. CONDITIONS DES RELATIONS INTERORGANISATIONNELLES

Avant de poser les conditions des relations interorganisationnelles, il convient de se demander, de façon plus fondamentale, ce qui peut motiver deux ou plusieurs organisations à collaborer ou à se concerter.

En formation en alternance, Wilson (1984) fait ressortir qu'une certaine interdépendance des organisations (écoles et entreprises) et une pénurie commune de ressources créent des besoins qui peuvent être comblés par de meilleures relations interorganisationnelles.

Quatre catégories de besoins sont communes au monde de l'éducation et au monde du travail, et peuvent être comblées par une articulation plus harmonieuse de ces deux espaces organisationnels :

- besoins en ressources humaines et matérielles;
- besoins de perfectionnement du personnel;
- besoins d'échanger de l'information et des données;
- besoins de résoudre des problèmes.

2.1 Typologie des conditions des relations interorganisationnelles

Plusieurs types de conditions sont relevées dans les écrits au regard de l'articulation entre deux organisations partenaires. L'on retrouve des préconditions (Whetten, 1981) ou des conditions préalables (Halpert, 1982) et des conditions émergentes ou évolutives selon Schneider (1987). Halpert identifie aussi des conditions organisationnelles et environnementales ainsi que des conditions subjectives et contextuelles. Whetten désigne des

conditions perceptuelles et situationnelles tandis que Schneider présente des conditions structurelles, culturelles et fonctionnelles. Finalement, Intriligator (1982) reconnaît quatre groupes d'indicateurs pour favoriser les relations entre des institutions éducatives : conditions préalables, conditions structurelles, conditions relationnelles et des conditions professionnelles.

À la suite d'une analyse de ses modes de classification et dans le but de nommer les conditions favorables aux relations interorganisationnelles dans un programme de formation en alternance, nous proposons une nouvelle typologie composée de quatre types de conditions : des conditions perceptuelles et structurelles et, pour chacune, des conditions préalables et évolutives.

Les conditions perceptuelles couvrent tout le champ de l'interhumain qui représente des conditions plutôt subjectives reliées aux perceptions, aux attitudes et aux valeurs des acteurs des organisations partenaires. Les conditions structurelles rassemblent des conditions plutôt objectives reliées à la structure, aux mécanismes, aux ressources et au contexte fonctionnel des organisations partenaires. Ces deux grands types de conditions comptent des conditions préalables et des conditions évolutives. Les conditions préalables se retrouvent auprès des personnes ou des organisations et facilitent l'émergence des relations et de projet partenarial tandis que les conditions évolutives permettent la progression et le déroulement harmonieux des relations interorganisationnelles. Le tableau I énumère les principales conditions qui facilitent les relations interorganisationnelles dans une nouvelle typologie qui veut, dans une approche interactive, tenir compte à la fois des acteurs et des organisations partenaires. Ces conditions sont tirées d'une recension d'écrits qui portent sur l'alternance et les relations interorganisationnelles.

La réunion de l'ensemble de ces conditions constitueraient un modèle idéal de partenariat, mais on ne peut toutes les retrouver dans une seule et même expérience. Toutefois, certaines conditions apparaissent plus déterminantes que d'autres et sont le plus fréquemment nommées par les auteurs interrogés. Nous retenons ainsi quatre conditions perceptuelles (besoins et intérêts commun, compatibilité et désirabilité des partenaires qui établissent des consensus dans des rapports d'égal à égal) et six conditions structurelles (besoins et intérêts clairement définis et acceptés des partenaires, participation volontaire, intensité et régularité des relations, formalisation des ententes ainsi qu'une intervention planifiée et organisée par des acteurs qui sont des décideurs).

Ces dix conditions peuvent être considérées comme essentielles pour la réussite des relations interorganisationnelles dans une approche partenariale.

TABLEAU 1

Les principales conditions qui facilitent les relations interoganisationnelles

CONDITIONS PERCEPTUELLES[1]	CONDITIONS STRUCTURELLES[2]
A) Conditions préalables[3]	A) Conditions préalables[3]
- Besoins et intérêts communs*.	- Besoins et intérêts clairement définis et acceptés des partenaires*.
- Comptabilité et désirabilité des partenaires*	- Participation volontaire*.
- Interdépendance partielle.	- Acteurs = décideur*.
- Représentation positive des acteurs et des organisations partenaires.	- Besoin reconnu de concertation.
- Volonté politique des organisations.	- Définition des modes de concertation.
- Conviction des acteurs.	- Décentralisation des services, des relations et des décisions.
- Potentiel de coopération des partenaires	- Proximité géographique.
- Attitudes positives envers la clientèle ou des coopérations.	- Absence de compétition pour des clientèles ou des services communs.
- Confiance mutuelle.	- Liens avec l'extérieur.
- Conception large du but des organisations.	- Bureaucratisation faible.
- Ouverture d'esprit.	- Règles et procédures flexibles.
- Approche centrée sur le groupe.	- Rôle limité de l'État.
- Communication externe adéquate.	
B) Conditions évolutives[4]	B) Conditions évolutives[4]
- Établir des consensus*.	- Formalisation des ententes*.
- Rapports d'égal à égal*.	- Interventions planifiées et organisées*.
- Gains potentiels.	- Intensité et régularité des relations*.
- Tolérance à l'ambiguïté.	- Structure de concertation intégrée.
- Orientation d'action.	- Gains assurés.
- Valorisation des relations avec les clients.	- Soutien financier, technique et cognitif adéquat.
- Gratification des acteurs.	- Effets équilibrés sur la clientèle et les partenaires.
- Souplesse.	- Libre circulation de l'information.
- Implication.	- Partage équilibré des coûts et des gains.
- Disponibilité.	- Communications formelles.
	- Personnel stable.

Nous reconnaissons, à l'instar de Whetten (1981), que la provenance diversifiée des différentes conditions des relations interorganisationnelles pose des limites à leur utilisation. Par exemple, comment concilier, d'une part, une faible bureaucratisation et,

1 *Conditions perceptuelles* : conditions plutôt subjectives reliées aux perceptions, aux attitudes et aux valeurs des acteurs des organisations partenaires.

2 *Conditions structurelles* : conditions plutôt objectives reliées à la structure, aux ressources et au contexte fonctionnel des organisations partenaires.

3 *Conditions préalables* : conditions facilitant l'émergence des relations interorganisationnelles.

4 *Conditions évolutives* : conditions facilitant le soutien et la progression des relations interorganisationnelles.

* Conditions essentielles.

d'autre part, des conditions très importantes comme la formalisation et l'intervention planifiée et coordonnée. Seule une recherche spécifique, autour d'une pratique éducative comme la formation en alternance, permettait d'identifier de réelles conditions relationnelles entre des organisations partenaires.

2.2 Les conditions des relations interorganisationnelles et la formation en alternance dans le domaine agricole

La formation agricole a été l'un des domaines où le développement de la formation alternée a toujours connu un certain succès; les 745 Maisons familiales rurales dans 22 pays et le «certificat vert» en Alberta en sont des témoignages éloquents. C'est donc à partir d'un programme de formation alternée de l'ordre secondaire, intitulé ouvrier agricole en production laitière, que nous avons identifié des conditions spécifiques qui facilitent les relations interorganisationnelles. Nous avons interrogé par questionnaire postal 78 personnes qui ont participé à l'organisation et à l'animation de six projets[5] d'un programme d'employabilité offert à des jeunes adultes (18-30 ans) chômeurs et sans diplôme de formation professionnelle.

Cette formation d'ouvrier qualifié est financée principalement par le programme de développement de l'emploi du Gouvernement canadien auquel s'ajoutent quelques subventions de formation sur mesure de l'État québécois. Beaucoup d'autres organismes y interviennent comme les services de l'éducation des adultes des commissions scolaires, les commissions de formation professionnelle et l'Union des producteurs agricoles. L'alternance est le mode privilégié d'organisation de la formation; après quelques semaines en établissement scolaire, les élèves alternent selon un rythme hebdomadaire de trois jours en milieu scolaire suivi de deux jours en entreprise, pendant 20 semaines, pour terminer par une période intense de cinq semaines à la ferme. Les 78 répondants, dont 60 % en étaient à leur première participation à un tel mode de formation, proviennent de trois types de milieu :

- les intervenants du milieu scolaire (gestionnaire, conseiller, formateur, superviseur); 35 (46,1 %)
- les intervenants du milieu de travail (producteur agricole, tuteur); 28 (35,9 %)
- les intervenants d'autres organismes (fonctionnaires du fédéral et du provincial, organismes promoteurs...). 15 (18 %)

Cette population peut être subdivisée en deux types d'acteurs : les organisateurs (33) et les animateurs (45). Les organisateurs sont identifiés aux personnes qui ont participé à l'orientation ou à l'organisation du projet et des activités de formation, alors que les animateurs sont les acteurs institutionnels qui ont participé à l'animation quotidienne des activités reliées directement à la clientèle. Tous les répondants consacrent une proportion différente de leur temps aux relations interorganisationnelles :

- Intervenants du milieu scolaire	21 %	- Organisateurs	40 %
- Intervenants du milieu de travail	11 %	- Animateurs	11 %
- Intervenants d'autres milieux	55 %		

5 Dans six régions de la province de Québec : Beauce, Châteauguay, Lac Saint-Jean, Mauricie et Nicolet, Témiscouata, Vallée de la Matapédia.

L'ensemble des intervenants prend ainsi, en moyenne, 23 % de leur temps en relation avec les acteurs d'organismes partenaires. Les conditions qui facilitent ces relations méritent donc une attention particulière.

Les acteurs institutionnels avaient à répondre à une question ouverte qui leur demandait d'énumérer les conditions qui semblent favoriser la collaboration entre les deux principaux organismes partenaires : l'établissement de formation et l'entreprise agricole.

L'ensemble des témoignages donne lieu à 191 énoncés qui se répartissent ainsi dans la typologie que nous avons développée.

Conditions perceptuelles (40)		**Conditions structurelles (151)**	
- Conditions préalables	(16)	- Conditions préalables	(52)
- Conditions évolutives	(24)	- Conditions évolutives	(99)

Les 191 énoncés, à la suite d'une analyse de contenu selon une méthodologie appropriée, se réduisent à 29 conditions principales dont onze considérées comme essentielles selon un ordre établi par les répondants (tableau 2). Toute proportion gardée, les organisateurs ont fourni plus d'énoncés; ce qui explique, en partie, que nous retrouvons presque quatre fois plus de conditions structurelles. Rappelons que les organisateurs passent quatre fois plus de temps que les animateurs en relation avec des organismes partenaires. Cette tendance, de la part des acteurs institutionnels d'appuyer sur des conditions fonctionnelles, correspond à ce que nous retrouvons dans les écrits à propos des relations interorganisationnelles. De plus, dans la mesure où «la formation en alternance est d'abord et avant tout une procédure organisationnelle» (Lucas et Franco, 1985, p.9), il est compréhensible que les acteurs institutionnels insistent sur ce type de modalités.

Si l'on compare maintenant les conditions essentielles inscrites dans le cadre de référence (tableau 1) et les conditions essentielles qui facilitent les relations interorganisationnelles en formation alternée (tableau 2), des différences et des similitudes sont à signaler. À propos des conditions perceptuelles, les besoins communs des partenaires, ou plutôt le besoin d'un partenaire qui partage des intérêts communs, représente une condition déterminante dans les deux cas. Les trois autres conditions perceptuelles essentielles sont différentes dans les deux classifications. L'implication et la disponibilité, quoiqu'elles soient retenues dans le cadre de référence, deviennent des conditions très importantes en formation alternée. Les intervenants du milieu de travail sont principalement visés par ces deux dernières conditions.

Parmi les sept conditions structurelles essentielles en formation alternée, quatre apparaissent plus spécifiques. Les intervenants du milieu de travail tiennent beaucoup à la sélection conjointe des stagiaires, peut-être parce que, dans le cas qui nous occupe, ils n'y ont pas beaucoup participé. La formation des tuteurs des entreprises, pour qu'ils puissent jouer un véritable rôle de formateur, inquiète principalement les intervenants du milieu scolaire. Ils souhaitent une formation en andragogie, en gestion des ressources humaines et en évaluation.

TABLEAU 2

Les principales conditions qui facilitent les relations interoganisationnelles dans une formation alternée

CONDITIONS PERCEPTUELLES[6]	CONDITIONS STRUCTURELLES[7]
A) Conditions préalables[8]	**A) Conditions préalables[8]**
- Besoins des partenaires*. - Compréhension mutuelle*. - Motivation des acteurs. - Ouverture d'esprit. - Acteurs conscients de leur rôle. - Attitudes positives sur le bien-fondé de la formation. - Écoute. - Acceptation de la clientèle.	- Besoins, intérêts, objectifs et règles bien définis*. - Sélection conjointe des stagiaires*. - Formation préalable (producteur)*. - Expérience pertinente des acteurs institutionnels. - Proximité des lieux de formation et de travail. - Milieu de travail approprié
B) Conditions évolutives[9]	**B) Conditions évolutives[9]**
- Implication des acteurs*. - Disponibilité des producteurs*. - Rapport d'égal à égal. - Climat d'entente. - Valorisation des acteurs. - Intérêt à communiquer.	- Suivi et supervision (planification)*. - Visites, rencontres et contacts réguliers (intensité)*. - Ententes et contrats officiels*. - Relation théorie-pratique*. - Échanges, dialogue, information. - Définition des rôles, tâches et responsabilités. - Gestion intégrée. - Modalités pédagogiques appropriées. - Personnel et structure stable.

Au nombre des conditions structurelles évolutives dans une formation alternée, des modalités spécifiques concernent l'intensité des relations : des visites, rencontres et contacts entre les acteurs institutionnels. De plus, le souci d'établir des relations constantes entre le «monde symbolique» (théorie) et le «monde matériel» (pratique) apparaît déterminant afin que les alternants puissent intégrer les savoirs acquis dans les deux milieux.

CONCLUSION

Dans l'ensemble et en guise de conclusion, on peut affirmer que la plupart des conditions de relations interorganisationnelles, spécifiques à une formation alternée, se

6 *Conditions perceptuelles* : conditions plutôt subjectives reliées aux perceptions, aux attitudes et aux valeurs des acteurs des organisations partenaires.

7 *Conditions structurelles* : conditions plutôt objectives reliées à la structure, aux ressources et au contexte fonctionnel des organisations partenaires.

8 *Conditions préalables* : conditions facilitant l'émergence des relations interorganisationnelles.

9 *Conditions évolutives* : conditions facilitant le soutien et la progression des relations interorganisationnelles.

* Conditions essentielles

retrouvent parmi les conditions plus générales du cadre de référence. Toutefois, les conditions essentielles sont beaucoup plus précises dans le cas d'une formation alternée. Ce qui démontre la nécessité d'établir à chaque fois, auprès des acteurs concernés, les véritables conditions charnières entre des partenaires du monde de l'éducation et du monde du travail afin de dépasser la simple juxtaposition et d'atteindre une interaction de type copulative ou intégrative (Bourgeon, 1979). Cependant, les réussites de quelques pays (Allemagne, Suède, Japon) dans ce domaine nous incitent à introduire une méta-condition politique essentielle : la concertation et le maillage étroit entre l'État, le patronat et les syndicats.

RÉFÉRENCES

ABALLEA, F. (1991).
Alternance, qualification et insertion professionnelle. *Recherche sociale, 118*, 3-43.

BOILY, M., C. GAUTHIER et NAPPERT, R. (1983).
Vers un modèle de concertation. Cégep/monde du travail. Cégep de Drummondville/DGEC.

BOURGEON, G. (1979).
Sociopédagogie de l'alternance. Éd. UNMFREO, 2.

CARTON, M. (1984).
L'éducation et le monde du travail. Paris : UNESCO, BIE.

DESROSIERS, J. (1984).
Pour développer les régions : entreprendre avec des partenaires. Actes du colloque sur l'éducation des adultes et le développement régional, Ministère de l'Éducation du Québec.

ELLIS, R. (1987).
L'enseignement coopératif postsecondaire au Canada. Ottawa : Conseil des sciences du Canada.

FOURNIER, P. (1986).
La concertation au Québec : études de cas et perspectives. Les Publications du Québec.

GERMSHEID R.D. (1980).
Work experience education program : Effectiveness and organization (thèse de doctorat). Edmonton : Université d'Alberta.

HALPERT, B.P. (1982).
Antécédents. *In* Rogers, D.L., Whetten, D.A. (éd.), *Interorganizational coordination* (p. 54-72). Iowa : Iowa State University Press.

HORD, S.M. (1986).
A synthesis of research on organizational collaboration, *Educational Leadership, 43*(5), 22-26.

INTRILIGATOR, B.A. (1983).
Evaluating interorganizational relationships. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

JALLADE, J.P. (1986).
La formation en alternance à la croisée des chemins. *Futuribles*, (mai), 39-53.

LANDRY, C. (1988).
Fonctions et modalités organisationnelles d'expériences de formation professionnelle en alternance. Actes du colloque sur la recherche en formation professionnelle, *Recherche et formation technologique* (p. 263-279). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LANDRY, C. (1985).
Le phénomène des stages en milieu de travail ou la privatisation de la formation professionnelle. *Actes du colloque sur la recherche en formation professionnelle, École et industrie, analyse et prospective* (p. 160-164). Hull : Université du Québec à Hull.

LUCAS, A. M. et FRANCO, A. (1985).
Les formations en alternance. Paris : Centre Inffo.

OUELLET, L. (1983).
La concertation. *In* Dufresne J. et J. Jacques (éd.), *Crise et leadership : les organisations en mutation* (p. 145-171). Montréal : Boréal Express.

PAYEUR, C. (1990).
S'engager pour l'avenir. Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec. Centrale de l'enseignement du Québec.

ROGERS, D.L. et WHETTEN, D.A. (1982).
Interorganizational coordination : Theory, research and implementation. Iowa : Iowa University Press.

SANKEY, R.G. (1987).
Partnership in excellence. *Education Canada*, 31-35.

SCHNEIDER, R. (1987).
La gestion par la concertation. Montréal : Agence d'Arc.

SIROIS, C. (1984).
Analyse de 138 expériences de concertation impliquant les services d'éducation des adultes des commissions scolaires. *In* J. Desrosiers (dir.), *Pour développer les régions : entreprendre avec les partenaires* (p. 272-280). Québec : Ministère de l'Éducation.

THIVIERGE, A. (1986).
Vers un modèle de coopération : monde du travail, milieu de formation. DGEC, Collège de Thetford-Mines.

WHETTEN, D.A. (1981).
Interorganizational relations : A review of the field. *Journal of Higher Education, 52*(1), 1-28.

WILSON, W.J. (1984).
Analysis of cooperative education as a work/education joint venture. *Journal of Cooperative Education, 21*(1), 29-39.

La qualification : de quoi parle-t-on?

Matéo Alaluf
Université Libre de Bruxelles

Introduction

Au premier abord, chacun sait ce qu'est la qualification. Les médecins sont plus qualifiés que les plombiers et les mécaniciens, moins que les ingénieurs. Même, si l'on hésite pour l'une ou l'autre catégorie. les informaticiens sont-ils par exemple plus ou moins qualifiés que les dessinateurs? Il s'agit là néanmoins d'un classement intuitif qui relève de l'évidence. Tout comme je pourrais dire que les Françaises sont rousses, les Allemands disciplinés ou que les Belges aiment les frites.

1. Une procédure de hiérarchisation

Pourtant, à travers ces quelques énoncés simples, on se réfère déjà à différents niveaux d'analyse. Ou bien on entend par qualification les capacités nécessaires pour occuper un poste, c'est-à-dire les qualités propres des travailleurs, ou bien les exigences du poste de travail lui-même. On serait ainsi en présence de la qualification du travailleur d'une part et de celle equise par le poste d'autre part. Mais comment définir la qualification d'un poste alors que celui-ci ne peut présenter isolément des qualités de travail? Ce n'est pas le poste qui ne dépense aucun travail qui est rémunéré, mais le salarié. De même la qualification du travailleur n'est pas saisissable comme pure connaissance, mais seulement dans la mesure où il est mis en rapport avec un poste de travail.

Ainsi la qualification se constitue comme rapport du travailleur à son travail, c'est-à-dire dans la relation d'emploi. On pourra dénombrer, dans ces conditions, les structures de qualification, c'est-à-dire des classifications et des hiérarchisations des emplois, ce qui renvoie à la répartition des travailleurs dans les entreprises et dans les secteurs d'activité.

Par qualification, on désigne donc un procédé qui conduit à réaliser, à partir de situations d'emploi, des groupements d'individus et à les classer ensuite de manière à les différencier en les hiérarchisant. Dans la mesure où ces classements conditionnent les salaires et les conditions de vie et de travail, ils se trouvent au centre aussi bien des formes d'identification et de coopération liées aux situations de travail qu'aux conflits qui tout à la fois unissent et divisent les salariés.

Il en découle bien sûr que les grilles de qualification mises au point dans les entreprises ou les branches d'activité sont dans certains cas discutées, négociées ou sont objets de conflits. Si bien que beaucoup d'auteurs se méfieront de ce qui se trouvera officiellement codifié en termes de qualification dans les classifications salariales. Ils garderont la tentation de repérer une qualification réelle qui ne serait pas perturbée par les tractations reflétant des rapports de force entre salariés d'une part et entre salariés et employeurs d'autre part.

Par cette démarche, il s'agit en fait d'une tentative de légitimer les qualifications au-delà des rapports sociaux, c'est-à-dire en fin de compte de «naturaliser» les hiérarchies qui en découlent.

Dans cet esprit, l'on peut comprendre aussi le glissement progressif perceptible dans la documentation, de la notion de qualification vers celle de compétence. Celle-ci n'est-elle pas la notion de base des théories rationnelles de l'organisation du travail? C'est par l'attribution des places en fonction des compétences que Taylor conçoit l'organisation scientifique du travail et que Weber définit la légitimité rationnelle qui caractérise le modèle bureaucratique. Si bien que le passage de la qualification à la compétence semble bien s'inscrire dans une tentative de légitimation de la place occupée par chacun.

Il en va de même lorsque l'on tente de distinguer qualification professionnelle de qualification sociale. Si l'on juge cette séparation possible, on suppose alors d'emblée qu'il puisse y avoir une qualification qui ne soit pas sociale et découle en conséquence naturellement des techniques.

Pourtant, l'histoire du travail est-elle autre chose que la production sociale d'activités et d'espaces professionnels? Au début de la révolution industrielle, on décrit la formation des ouvriers au travail mécanique comme celle visant à extirper le vagabondage et à faire accepter à des personnes d'accomplir, moyennant salaire, un certain travail dans les filatures. Les documents parlementaires[1] décrivaient, en 1886 en Belgique, la structuration des écoles ménagères pour filles comme formation professionnelle parce que ces écoles servent «à extirper les idées de luxe et de dépense des ouvrières, à leur enseigner des manières économiques de se vêtir et de s'alimenter, et à leur apprendre les valeurs familiales de manière à endiguer le désordre moral et économique». Une année plus tard, en 1887, à la suite de l'apparition du bateau à vapeur, la pêche belge connaît une crise grave. On décide donc de créer des écoles de pêche «pour relever le niveau intellectuel et moral des pêcheurs».

Le professionnel est social et, comme le dit, «Un vrai cordonnier n'est pas quelqu'un qui fait de bonnes chaussures, c'est quelqu'un qui ne se donne pas pour autre chose qu'un cordonnier» (Rancière, 1983).

2. UNE AFFAIRE DE MOTS

Procédant à une analyse de l'usage du terme qualification d'un point de vue linguistique, Boutet en dégage la polysémie. Celle-ci découle du fait que la qualification est un étiquetage imposé de l'extérieur aux agents et que ceux-ci retravaillent ensuite le sens pour aboutir à d'autres catégorisations (Boutet, 1990).

La qualification octroyée à travers les classifications professionnelles est une catégorie aliénable. On peut avoir une qualification et ensuite la perdre. Les changements s'opèrent alors en termes de qualification ou de déqualification.

---

1 Rapport sur la situation de l'enseignement industriel et professionnel en Belgique, présenté aux Chambres législatives par le ministre de l'Industrie et du Travail - 1984-1986, Bruxelles, 1987.

Les agents se situent aussi par rapport à ces classements. Ils peuvent les accepter ou les refuser, c'est-à-dire les juger. Ainsi, on peut être ouvrier spécialisé mais avoir une qualification ou encore le devenir sans avoir de qualification. Obtenir une qualification n'est pas synonyme d'être ou de ne pas être qualifié. Il s'agit là d'une qualité propre aux personnes. C'est alors le champ de la qualification revendiquée.

Chacun sait bien, constate d'ailleurs Boutet, qu'il n'y a pas que la qualification qui compte pour passer. Le favoritisme, l'arbitraire, la chance en sont des composants.

La distinction du linguiste rejoint celle du sociologue qui, depuis les origines académiques de la sociologie industrielle dans les années vingt et le «mouvement des relations humaines dans l'industrie», sépare précisément le travail formel du travail informel. Pour le linguiste comme pour le sociologue, il s'agit de saisir le sens donné par les acteurs eux-mêmes à leur propre activité de manière à enrichir la notion de qualification.

Au fond, la sociologie du travail a eu droit de cité académique dans la mesure où, à l'opposé du taylorisme, elle ne réduisait plus le champ de la qualification aux seuls actes supposés techniques de l'ouvrier.

Cette composante informelle de la qualification, faite de savoirs clandestins, de tours de mains, de travail tacite et de coopération cachée, nourrit de deux manières, qui se succèdent d'ailleurs dans le temps, les analyses des situations de travail. Si, dans un premier temps, on verra dans cette sphère informelle le côté irréductible de la résistance ouvrière à l'organisation taylorienne du travail, voire le fondement d'une auto-organisation subversive du salariat, on y discernera également ensuite des «gisements inexplorés de productivités», une expertise ouvrière résultant du travail concret pouvant se traduire à l'aide de cercles de qualité en connaissances fonctionnelles. Si bien que les nouvelles formes d'organisation du travail tenteront de prendre précisément appui sur des connaissances informelles ainsi capturées. Mais au fond, le projet de toutes les formes d'organisation du travail n'a-t-il jamais été autre? Dans l'interprétation des places différentes occupées par chacun dans les structures de l'emploi, les modalités de maîtrise et d'intériorisation des apprentissages, des normes, des valeurs et des conduites n'ont-elles pas toujours été déterminantes?

Dès lors, les formes d'organisation du travail, qui sont aussi des formes de classement et de rétribution des emplois, produisent, sous des modalités diverses, une procédure double de reconnaissance. D'une part, une reconnaissance formalisée et institutionnalisée qui se traduit par des classifications et des rémunérations, et d'autre part, toutes les connaissances intériorisées, qui vont de soi et sont socialisées professionnellement (Stroobants, 1981).

Tout comme les classements formalisés, l'usage informel de la qualification définit le salarié. Ainsi, dans la théorie des relations humaines, c'est la composante non rationnelle, non maîtrisée qui l'habilite précisément comme ouvrier. C'est le savoir tacite qui en fait aussi l'expert des cercles de qualité.

3. FORMATION ET EMPLOI

Derrière l'ambiguïté des mots et la complexité de la qualification, on saisit bien une tendance qui accompagne l'extension des relations salariales : la distinction entre le classement des travailleurs d'une part et celui des postes et des emplois d'autre part. Si bien que l'entreprise doit tenir compte de la définition préalable de la force de travail forgée par le système éducatif, alors que les salariés ont à se plier aux caractéristiques des postes offerts. Le marché de l'emploi assure ainsi une cohésion entre l'ordre interne des postes de travail et l'ordre social externe à l'entreprise.

Envisager la qualification au centre d'un ensemble de déterminations de l'emploi par la formation et de la formation par l'emploi aboutit à expliquer les situations de travail en dehors des seules activités de travail, et les déterminants de l'école en dehors de la sphère scolaire. L'éducation peut en conséquence être considérée comme processus de socialisation et l'entreprise comme lieu d'intégration sociale. L'école, bien qu'elle soit distincte du travail, est cependant nécessairement reliée à l'emploi par le salarié qu'elle forme.

Le résultat de toutes les enquêtes concordent bien sur ce point : les travailleurs dans des activités semblables sont titulaires de diplômes très divers et il n'existe pas de correspondance étroite, malgré des caractéristiques sectorielles, régionales ou nationales, entre niveau et type de formation d'une part, et emploi occupé de l'autre. C'est au détour de bien des médiations que s'effectue la liaison entre appareil de formation et structure de production.

Ainsi, nous avons montré, dans le cas de la Belgique[2], l'existence d'un enseignement technique et professionnel déjà ancien et très développé, mais aussi une part importante de diplômés issus de l'enseignement général dans tous les secteurs d'activité. On trouve également, dans les diverses activités industrielles, des diplômés de l'enseignement artistique ou encore des porteurs de diplômes pédagogiques par exemple.

Ces mêmes enquêtes ont permis de constater, avec l'accroissement important du chômage depuis 1974 en Belgique, que les entreprises ont augmenté considérablement leurs exigences à l'embauche. Si bien qu'avec le temps, pour occuper un même emploi, il faut avoir un niveau d'instruction plus élevé qu'auparavant. D'ailleurs le constat principal de nos enquêtes sur les structures de l'emploi réside dans la stabilité relative des structures de l'emploi pour ce qui est des classifications professionnelles (part relative des ouvriers qualifiés, spécialisés, manœuvres), alors que pendant la même période, le niveau scolaire des travailleurs a augmenté très considérablement.

On a déjà mis en évidence l'intérêt des recherches comparatives pour comprendre les relations entre formation et emploi. En particulier, les études effectuées par le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail d'Aix-en-Provence sont justement connues et appréciées. Les comparaisons France-Allemagne de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) sont devenues d'ailleurs des «classiques» dans ce domaine. Ainsi, ces auteurs montrent

---

2 Voir à ce sujet notre étude *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1986.

bien que la qualification se construit en Allemagne sur la base généralisée d'un système d'apprentissage professionnel qui est commun aux salariés d'un même ensemble d'emplois. En France, la qualification repose au contraire sur la place acquise dans le système de formation générale et l'ancienneté dans l'entreprise. Maurice, Sellier et Silvestre différencient en conséquence deux espaces : espace qualificationnel pour l'Allemagne et espace organisationnel pour la France, découlant des modes d'articulation différenciés entre système scolaire, appareil productif et relations professionnelles.

Si cette présentation des recherches France-Allemagne sont à présent bien connues, il en est d'autres qui sont rarement mises en évidence. En effet, Maurice, Sellier et Silvestre montrent aussi, contrairement au sens commun, que le caractère plus professionnel de la formation en Allemagne et la correspondance plus étroite entre titre scolaire et emploi ne traduisent nullement un meilleur ajustement des travailleurs à leurs tâches et ne préjugent donc pas de l'usage qui est fait de cette formation dans la production. Au contraire, la formation professionnelle est beaucoup plus représentative du type de rapports que les travailleurs entretiennent entre eux dans l'exécution des tâches. «Ainsi, ajoutent les auteurs, plutôt que d'assurer une stricte adaptation des travailleurs aux postes de travail, elle est au contraire au cœur des rapports sociaux qui déterminent dans chaque entreprise, la médiation entre les exigences techniques et les pratiques organisationnelles» (Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982). Ainsi, les «espaces qualificationnels» des entreprises allemandes et «organisationnels» des entreprises françaises sont produits par des rapports sociaux différents caractérisés principalement par les modalités de leur système éducatif. Mais en aucun cas, on ne peut conclure de cette observation qu'il y a une meilleure adéquation entre une scolarité dominée par l'apprentissage comme en Allemagne, ou une scolarité dominée par la formation générale, comme en France.

L'ensemble de ces quelques observations se focalisent sur un point essentiel : ce n'est pas dans la nature des tâches effectuées par les travailleurs qu'il faut chercher le critère des qualifications mais plutôt dans un ensemble de rapports.

La formation et l'emploi constituent le pivot de ces rapports. La qualification trouve ainsi ses déterminants en dehors du travail, en particulier dans le système d'éducation et de formation, mais elle ne peut se manifester et se sanctionner que par rapport au travail.

La qualification ne se réduit cependant à aucun des termes de ce rapport. Ainsi, comme nous l'avons évoqué à propos de nos enquêtes, il ne suffit pas d'une augmentation du niveau d'instruction des travailleurs pour transformer les structures de l'emploi. On assiste alors à une dévalorisation relative des titres scolaires, dont les principales victimes seront paradoxalement ceux qui ne sont pas détenteurs de ces titres et s'en trouveront démunis par rapport aux critères toujours plus élevés permettant l'accès à l'emploi. Il ne suffit donc pas d'augmenter la formation pour accroître la qualification. La formation participe à ce rapport, mais ne le domine pas et la qualification ne se réduit à aucun de ces deux termes : d'une certaine manière, elle les conditionne, les constitue et les définit.

4. TRAVAILLER ET CONSOMMER

La qualification est donc une notion plus large que celle de formation. Elle comprend les rapports sociaux que l'école transmet en même temps que les savoirs. Ces rapports sociaux liés à l'emploi s'apprennent aussi bien à l'école, dans la famille, par les médias, c'est-à-dire hors travail, que dans l'exercice même d'un emploi.

Tout comme la disjonction entre apprentissages techniques et sociaux n'est pas faite à l'école, elle ne l'est pas non plus dans la socialisation extrascolaire. L'expérience quotidienne fournit des bribes de savoirs dont les transpositions professionnelles sont peu transparentes. «Savoir travailler et savoir consommer sont relatifs aux mêmes apprentissages et aux mêmes compétences», note Rolle. Si bien que les capacités à se projeter dans l'avenir et dans la consommation sont des mobiles puissants tant pour apprendre, pour trouver un emploi que pour accéder à des promotions, c'est-à-dire «se qualifier».

Ainsi, on peut définir la qualification sur un double registre. D'une part, il s'agit des capacités à accomplir les actes qui signalent aux autres le bon professionnel. Le savoir empirique est indissociable de sa manifestation sociale, de la démonstration quotidienne qu'on est qualifié pour l'exercer. Être qualifié, c'est aussi se donner pour tel, sans oublier les comportements et modes de vie qui y sont associés et qui ont été activement préparés auparavant par son milieu et par l'école.

D'autre part, la qualification, comme l'indiquait déjà Naville (1963) sert à faire des distinctions entre des salariés. C'est un opérateur produit par des jugements sociaux et qui sert à classer. Ainsi, comme appréciation sociale de la différenciation des travaux, la qualification se trouve au centre d'un ensemble de déterminations sociales qui dépassent l'espace étroit circonscrit par la seule situation de travail.

Tout à la fois acte de classer et résultat de cet acte, la qualification participe à ce mécanisme essentiel de toute société : la fonction classificatoire. Il s'agit de ce point de vue d'un opérateur des classifications, produit par des jugements sociaux et qui sert à faire des distinctions entre les salariés. On voit que c'est parce que la qualification spécifie le travail qui se transforme qu'elle se dérobe aux schématisations.

RÉFÉRENCES

BOUTET, J. (1990).
Les catégorisations des acteurs sociaux : point de vue de linguiste. Rapport des IV^{e} journées de Sociologie du travail, PIRTEM-CNRS — *La sociologie du travail et la codification du social,* Thème 3, p. 19-27, Toulouse, 16-18 mai.

MAURICE, M., SELLIER, F. et SILVESTRE, J. (1982).
Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris : PUF.

NAVILLE, P. (1963).
Réflexions à propos de la division du travail, *Cahiers d'étude des sociétés industrielles et de l'automation, 5,* 323-344.

RANCIÈRE, J. (1983).
Le philosophe et ses pauvres. Paris : Fayard.

ROLLE, P.
La provocation hommes et machines en société. Paris : CESTA.

STROOBANTS, M. (1981).
Formation instituée et formation socialisée : ce que l'enfant sauvage n'a pas vraiment dit, *Critique régionale, 5,* 4-13.

Les leçons de formations qualifiantes en entreprise

Éric Verdier
CEREQ

Introduction

Ces dernières années, de nombreuses recherches, études et rapports ont mis l'accent sur les innovations de formation continue ou plus simplement sur la portée d'actions de formations qualifiantes mises en oeuvre par des entreprises, pour la plupart de grande taille (voir notamment Bel *et al.*, 1988; Bousquet et Grandgérard, 1989; Balut, 1990; Broda, 1990; Célerier, 1990; Dubar *et al.*, 1989; Helliet, 1990; Kirsch, 1990; Podevin et Verdier, 1990).

Selon des modalités diversifiées qui interdisent à ce stade de faire référence à un nouveau «modèle» de formation continue, ces cas cumulent des caractéristiques originales que l'on peut résumer ainsi : sur des horizons plus ou moins rapprochés, elles s'inscrivent dans une stratégie de réorganisation du travail et de transformation de la gestion de l'emploi; elles s'appuient sur des méthodes partenariales, si ce n'est participatives, de construction de leurs contenus; elles sont de longue durée, supérieures à 500 heures de formation; elles s'adressent pour l'essentiel au personnel d'exécution, notamment peu qualifié, ainsi qu'à la maîtrise; elles remettent en cause les spécificités fonctionnelles et en particulier le «monopole» du service formation; elles s'appuient sur une interaction pédagogique et organisationnelle de stages «théoriques» (matières générales et techniques) et d'apprentissages «sur le tas»; elles engagent une transformation profonde des contenus d'emplois et souvent des identités professionnelles; elles débouchent sur des labellisations ou même des certifications nationales articulées aux classifications conventionnelles; à ce titre enfin, elles reposent notamment sur l'intervention de l'Éducation nationale (GRETA) ou encore de l'AFPA.

De toute évidence, la concomitance de ces modalités d'organisation et de mise en œuvre tranche sur les pratiques de formation continue qui prédominent dans les entreprises françaises : actions de courte durée (moins de 50 heures par stagiaires), plus intensément tournées vers les catégories les mieux formées et les plus qualifiées (un technicien a quatre fois plus de chances qu'un ouvrier non qualifié d'accéder à une action de formation), très largement déconnectées de l'exercice du travail (forme canonique du stage), rarement sanctionnées par une reconnaissance quelconque et réalisées par des personnes privées (centres internes et prestataires de droit privé) sous la responsabilité quasi exclusive du service de formation ...

Ces formations qualifiantes esquissent une profonde rupture avec le modèle français de formation continue et plus largement encore avec l'articulation habituelle entre la formation et l'emploi. Si elles se généralisaient, elles contribueraient à redéfinir les liens entre les entreprises et l'appareil de formation, et en particulier l'Éducation nationale. À ce titre, elles concrétiseraient un objectif central, du moins pour l'un de ses promoteurs

clés, Delors (1976), de la Loi de 1971 : faire évoluer l'Éducation nationale dans ses structures, ses constructions pédagogiques et son mode d'intervention dans la société (notamment vis-à-vis des chômeurs, des salariés en cours de vie active et des entreprises) dans le but de donner corps à l'«éducation permanente». La généralisation des «innovations» dont il est ici question pourrait, à première vue, constituer la fin d'un cycle de 30 à 40 ans qui aura vu les professions et les entreprises abandonner, largement consentantes, à l'Éducation nationale et autres institutions publiques, le soin de produire des formations qualifiantes et certifiées. Les dernières écoles d'entreprises ont fermé, il y a plus de vingt ans, au terme d'un processus engagé au moins dix ans auparavant (sur le cas de l'école Peugeot, voir Hatzfeld, 1990). Nette serait la remise en cause du partage classique, dans le cadre de la mise en œuvre de la Loi de 1971 sur la formation, entre des formations de longue durée prises en charge par l'État, et des formations de courte durée à finalité adaptative (Méhaut, 1978).

Il n'empêche que l'une et l'autre modalité se rejoignaient dans un même processus de «stagification», c'est-à-dire une coupure entre la formation formalisée et les apprentissages «sur le tas». La formation initiale professionnelle et technique relevait du même modèle prédominant, ce dont témoignait le déclin de l'apprentissage pour les jeunes.

On sait que ces spécialisations institutionnelles et cette modalité d'organisation pédagogique et sociale de la formation s'inscrivaient dans des évolutions lourdes des processus de production. La dissociation croissante du travail et de la formation est étroitement liée au développement des connaissances scientifiques et techniques qui substitueraient des savoirs abstraits aux connaissances techniques, et à l'extension de l'organisation scientifique du travail. La fonction éducative n'a pas échappé à cette rationalisation qui s'est traduite par une soumission partielle à une logique «tayloriste» (Freyssinet, 1991), expression d'un puissant mouvement de rationalisation de l'ensemble de la société : standardisation des produits (nomenclatures des formations); contrôle de leur qualité (diplômes nationaux); processus éducatif fortement prédéfini (programmes, pédagogie et horaires); normalisation de l'ensemble avec l'intervention d'un corps d'inspection.

Cette évolution est commune aux grands pays industrialisés. Néanmoins elle prend un tour presque caricatural en France. Les autres pays ont préféré des formes diversifiées de combinaison à la rupture totale entre travail productif et formation professionnelle (Freyssinet, 1991). Les interrelations entre écoles et entreprises (ou professions) qui en résultent expliquent pour une part au moins que les ajustements à l'œuvre sur le marché du travail des jeunes y soient moins coûteux qu'en France pour les individus comme les employeurs. La correspondance de formes organisationnelles entre la grande industrie et l'appareil éducatif n'assure pas, loin s'en faut, la cohérence des logiques propres à ces deux ensembles.

Ces différences nationales et en particulier l'ajustement peu fructueux qui prévaut en France, tout comme la recomposition des rapports emploi-travail-formation portée par ces expériences d'entreprises auxquelles participent activement les organismes publics, soulignent le rôle déterminant des stratégies d'acteurs dans la genèse, dans l'évolution, dans la déstabilisation des configurations institutionnelles et organisationnelles de la

relation formation-emploi. En particulier la mise en oeuvre et l'aboutissement de ces expériences demandent que deux conditions contraires aient été levées : réticence des salariés face à des formations qui évoquent des méthodes scolaires, ce qui implique une autre approche des savoirs; crainte des entreprises de s'exposer, s'il s'agit de formations lourdes, à des demandes de prise en compte dans les classifications (rupture vis-à-vis d'un modèle de gestion interne à l'ancienneté qui n'introduit qu'un lien relâché ou en tout cas partiel avec les diplômes (voir la non-reconnaissance des BEP et la relative faveur des CAP qui pour partie reflète le vieillissement des systèmes de classification et le refus des employeurs de reconnaître systématiquement le lien classement-diplôme). Il faut donc que soit construit un accord engageant les différents acteurs sur des objectifs communs.

Mais la réarticulation du travail et de la formation qu'esquissent ces pratiques d'entreprises ne peut être disjointe d'une évolution d'ensemble des conditions de compétitivité marchande qui prévalent de plus en plus nettement depuis le début de la décennie précédente. Salais (1990) souligne clairement le lien étroit entre l'évolution des marchés et des produits d'une part, du travail et de son organisation d'autre part dans le cadre d'une recherche de «flexibilité». Ce vocable recouvre des propriétés recherchées aux niveaux tant macro que micro économiques : développement de marchés incertains; différenciation croissante des produits; concurrence accrue par la qualité; appel à l'initiative, à l'autonomie et à l'initiative des salariés. La recherche de flexibilité productive implique une conception profondément modifiée des rapports entre travail et formation. À la dissociation «taylorienne» cherche à se substituer une interaction [au sens utilisé par Paradeise (1988) dans ses propositions pour une analyse du marché du travail intégrant les relations entre acteurs] permanente qui suppose que l'organisation soit qualifiante. C'est dans ce cadre que s'impose de plus en plus le «modèle japonais» dont l'une des caractéristiques consiste à mettre en place un système de contraintes locales confiant à chaque groupe de travail le soin de résoudre les problèmes posés par la recherche d'une optimisation globale (voir Maurice *et al.*, 1988). Cette capacité suppose que s'exerce une forte coopération entre catégories et disciplines techniques différentes. Là encore le «modèle français» paraît largement décalé tant il a inscrit, dans l'organisation du travail comme dans celle de la formation initiale et continue, la coupure entre connaissances et savoir-faire.

Cette référence au modèle japonais est d'ailleurs explicite chez des responsables d'expériences prises en compte ici (Bousquet et Grandgérard, 1990a). Elle transparaît dans les interventions de Helliet (1990) : «Il faut imaginer de nouvelles organisations, mais il ne s'agit pas de se conformer à des organigrammes mais de construire des organisations reposant sur des synergies de compétence.» Si on se réfère à la théorie de l'apprentissage organisationnel, on a là une explicitation de la rupture avec l'apprentissage taylorien qui s'intéresse à la tâche et le modèle japonais qui s'intéresse à l'ensemble des flux Midler (1991a). L'engagement personnel (initiative, autonomie ...) est fortement valorisé.

A priori, il accroît encore l'incertitude fondamentale qui entache la relation de travail : connaissance limitée des candidats par l'employeur à l'embauche, lui-même n'étant souvent pas parfaitement clair sur ce qu'il attend; interrogation du salarié sur l'intérêt et la qualité du travail proposé; incomplétude du contrat de travail (organisation au quotidien peu déterminée, effort du salarié incertain) ... (Eymard Duvernay, 1991). Les règles du salaire répondent donc à une double exigence : réduire cette incertitude et la gérer sous une forme légitime pour les deux protagonistes de la relation salariale (Salais, 1990). Il s'agit d'une construction toujours provisoire, remise en cause et reprise par les acteurs. Les formations qualifiantes, si ce n'est diplômantes, peuvent s'analyser comme des processus destinés à diminuer les aléas de la relation salariale et à fonder un accord.

De ce double point de vue, les analyses constituées autour de «l'économie des conventions» s'avèrent pertinentes. Elles distinguent notamment trois «natures» susceptibles de fonder la coordination mise en œuvre par l'entreprise : «marchande», le contrat est le seul lien qui fonde la relation salariale qui, essentiellement ponctuelle, concerne des tâches bien spécifiées; «industrielle», les postes de travail sont interconnectés entre eux et les classifications de postes constituent le guide essentiel de la relation; «domestique», les rapports directs entre les personnes prédominent et sont constitutives d'une relation fondée sur la confiance (voir notamment Boltanski et Thévenot, 1987; Eymard-Duvernay et Favereau, 1990). Ces modalités pures de coordination s'assemblent dans l'entreprise pour en faire un «dispositif composite» (Eymard-Duvernay, 1990) qui n'est pas exempt de tensions compte tenu du caractère instable des compromis passés entre ces diverses natures. En particulier, ces dispositifs sont constitutifs d'un ensemble de conventions, d'un cadre commun qui fonde l'accord entre les personnes sans lequel il n'y a pas d'organisation. Ces conventions sont donc construites par les acteurs et sont donc sujettes à révision et remises en cause.

À cet égard, les expériences de formations qualifiantes seront analysées comme des dispositifs qui résultent de la tentative de faire converger des logiques d'acteurs diversifiés afin de construire un ensemble de conventions constitutives d'un compromis, source d'efficacité économique. Cette double recherche d'une nouvelle forme d'accord et d'une performance économique constitue l'acception de la rationalisation sur laquelle est fondée cette communication. Elle est donc directement contingente à une conception de l'entreprise qui fait de celle-ci une «organisation (ensemble de règles et entité collective) dont la contrainte de cohérence collective implique un critère de résultat non seulement objectivable mais objectivable en termes de profit monétaire» (Favereau, 1989).

Les conventions que les acteurs établissent ont pour objectif fondamental d'assurer leur coordination et ainsi de réduire l'incertitude qui apparaît comme un frein au développement des transactions. L'établissement de marchés internes, qu'ils soient «domestiques» ou «industriels», répond à cette exigence.

À cet égard, les formations qualifiantes sont particulièrement ambitieuses : elles mettent en jeu le système de règles non seulement dans le domaine de la formation qu'elles chercheront à rendre plus adaptée que les modèles antérieurs à la stratégie industrielle de l'entreprise, mais, plus largement, elles engagent une révision des principes de

gestion de l'emploi et d'organisation du travail. En outre, elles conduisent les acteurs à réévaluer leurs pratiques et comportements et sont même susceptibles d'entraîner, comme on l'a vu précédemment, une reconfiguration du système d'acteurs. Quatre grands types d'enjeux seront examinés : l'ajustement de la formation aux objectifs de l'entreprise, les nouveaux liens travail-formation, la construction d'une nouvelle forme de marché interne, la réorganisation du travail ainsi que la mise à l'épreuve industrielle et marchande et, enfin, les possibilités de généralisation de ces expériences.

1. L'AJUSTEMENT DE LA FORMATION AUX OBJECTIFS DE L'ENTREPRISE

Le recours aux formations de longue durée s'inscrit dans des projets plus globaux. Ils consistent à construire des processus de travail plus réactifs aux évolutions de l'environnement et capables par là même d'anticiper sur les transformations marchandes et industrielles. La recherche de flexibilité productive et économique ne relève plus d'un pilotage centralisé, qui assurent à lui seul une optimisation globale grâce à une parfaite maîtrise de l'information, qui lui permette de donner aux diverses fonctions les consignes en elles-mêmes efficaces. Il s'agit plutôt d'assurer une interactivité permanente entre les diverses composantes de telle sorte que l'incertitude soit réduite, la réactivité et ainsi l'efficacité accrues. La mise en place de cette capillarité suppose non seulement que les compétences techniques soient à l'œuvre, mais qu'elles soient rendues pertinentes par des langages communs de référence. Ces dispositifs cognitifs visent à assurer la convergence non seulement des divers collectifs de travail (ateliers ou services, fonctions), mais aussi des actions des individus dont on cherche à renforcer «l'initiative, l'autonomie et la responsabilité». L'entreprise et ses objectifs ne renvoient pas seulement à l'employeur et à ses intérêts propres, mais aussi à ceux des salariés, qu'ils soient considérés individuellement ou collectivement.

Les formations qualifiantes embrassent ces diverses dimensions. Elles vont bien au-delà du stage aux finalités étroites. On peut les interpréter comme un moyen déterminant d'activer la fonction d'apprentissage qui, à côté de la classique fonction de production, caractérise la capacité de l'entreprise non seulement à produire des biens, mais aussi des savoirs (Midler, 1991a). Dès lors, les actions de formations qualifiantes sont confrontées à une forte exigence, puisqu'elles mettront en route un processus incertain quant à la configuration finale de l'entreprise : l'organisation future résultera pour une large part de ce qu'en feront les salariés au travers de la formation (Grap, 1988 : à propos de l'expérience Péchiney Aluminium). Il est symptomatique que les ingénieurs aient eu du mal à accepter un mode d'organisation du travail où le rôle de chacun n'est pas prédéfini tant la rupture est profonde avec les conceptions antérieures de l'organisation et de la décision, avec ce que l'on pourrait appeler la rationalisation taylorienne. On rejoint là l'idée selon laquelle l'«apprentissage met l'accent sur la confusion, l'incertitude des objectifs et des représentations que les acteurs mobilisent dans leur pratique, et sur le caractère collectif de la formation des représentations» (Midler, 1991a). L'entreprise est donc dans une situation paradoxale où l'incertitude sur l'agencement et les modalités de convergence des actions individuelles et collectives est censée fonder une cohérence globale, elle-même réductice d'incertitude notamment d'origine externe. C'est là, comme le souligne Midler, le dilemme des organisations qui

conduit à penser la coordination industrielle dans un schéma dynamique. La rationalisation prend dès lors une tout autre acception. Elle n'est plus cet ensemble de règles normatives qui s'imposent nécessairement aux acteurs, mais le résultat de leur accord sur un cadre commun, révisable et donc en partie instable. Dans les faits, l'état des organisations emprunte tant au modèle ancien de rationalisation qu'aux modalités nouvelles de coordination; il explicite ainsi l'approche de l'entreprise en tant que «dispositif composite».

En outre, cette ouverture vers la constitution d'un espace où l'incertitude soit créatrice par un apprentissage collectif repose sur la construction préalable d'équipements et de transactions sophistiqués et coûteux à court terme.

En premier lieu, et ce trait est commun à toutes les actions de formation considérées ici, les montages reposent sur un partenariat étroit avec les formateurs des GRETA (ou de l'AFPA) (Verdier, 1991). La construction de ces formations introduit une rupture avec l'élaboration habituelle de l'offre de formation : elle se construit dans le cadre d'une négociation spécifique qui ne peut aboutir qu'à la condition d'une grande familiarisation réciproque des parties prenantes. La formule «les profs dans l'usine» résume bien la conclusion d'un compromis entre une logique marchande et des liens que l'on peut qualifier de domestiques (interactions fréquentes et durabilité des relations) puisque ces actions de formation se déroulent sur plusieurs années. On est donc loin du stage «catalogue» qui résume encore l'ajustement qui prédomine entre offre et demande de formation (Feutrie, 1990). Les organismes publics de formation sont sollicités en tant que prestataires de services spécialisés, détenteurs de techniques connues, transférables puisque elles sont formalisées; leur marge de manœuvre se réduit au terrain pédagogique, c'est-à-dire à la définition de la qualité du produit, sous contrôle de la négociation contractuelle.

L'entrée des «profs dans l'usine» engage un double rapprochement entre, d'une part, les connaissances et les savoirs que ces derniers sont appelés à diffuser et, d'autre part, les acquis professionnels des futurs formés et le travail qu'ils réalisent. La conclusion de liens étroits avec les responsables des différents services concernés par l'opération ainsi qu'avec les futurs formés est indispensable à la mise en œuvre des techniques formalisées de formation sur lesquelles s'appuie leur intervention.

Dans plusieurs cas, la technique de l'«évaluation formative» a été mise en œuvre. On s'y arrêtera, car elle constitue la modalité la plus achevée du processus préparatoire au développement de l'action de formation proprement dite. L'évaluation formative tente d'apprécier finement les acquis professionnels et les savoirs des salariés afin de valoriser l'information et de la formaliser (Tapin, 1990) pour construire le parcours de formation ultérieur. L'évaluation formative favorise l'individualisation des parcours de formation. Chaque stagiaire est appelé à suivre un parcours en fonction de ses propres possibilités. La formation est alors pilotée aux moyens d'objectifs donnés aux stagiaires et d'indications fréquentes sur leur position et sur leur orientation par rapport aux objectifs (GRAP «les profs dans l'usine, quand former c'est réformer»). S'opère ainsi la double transaction dont parlent Dubar et Engrand (1991); les identitaires résultent d'une double transaction : l'une, de nature biographique, relie la trajectoire antérieure et la construction

«subjective» d'une vision de l'avenir possible; l'autre, de nature structurelle et relationnelle, s'établit entre la projection de l'avenir individuel et les projets de l'entreprise. En outre, l'évaluation formative vise notamment à mettre en œuvre une autre dimension de l'ajustement entre les parties prenantes du processus de formation : il s'agit de donner des bases objectives, des références communes aux acteurs pour que la transaction sur l'ajustement entre la vision prospective des métiers et les projets individuels soit le plus fécond possible (Tapin, 1990).

Bien qu'elle s'appuie sur de multiples échanges, cette procédure introduit deux types de tensions majeures qui sont bien représentatives des difficultés rencontrées pour concilier des évaluations «domestiques» et «industrielles».

Tout d'abord, «l'inscription dans un processus de formation de ce type rompt les liens de solidarité antérieure, remet en cause les fortes identifications aux pairs et à l'histoire antérieure. Le processus de formation n'exige pas seulement des capacités cognitives, mais aussi la capacité à gérer ce conflit identitaire» (Broda, 1990). De ce fait, s'engage un processus de sélection qui, dans les cas étudiés par Broda (1991) dans le secteur de l'agro-alimentaire, touche près de la moitié des personnes concernées, que ce soit brutalement dès le début ou plus tard. Comment passer d'une situation de travail, où pendant dix-huit ans aucun apprentissage autre que «sur le tas» n'a été réalisé, à une réorganisation profonde du travail? Malgré les efforts d'ajustement de la formation aux caractéristiques individuelles, les transactions ne parviennent pas à annuler les effets de la gestion du travail antérieure qui sont profondément incorporés dans les salariés. Des trajectoires de retrait, d'autosélection s'engagent (Dubar et Engrand, 1991). Il est évident que la sélection des stagiaires, qu'elle soit spontanée ou construite, répond aux attentes des employeurs en particulier lorsqu'ils projettent une réduction sensible des effectifs. Mais tel n'est pas toujours le cas. L'auto-exclusion est symptomatique d'identités menacées. Ces trajectoires de retrait bousculent alors le principe du volontariat, pourtant cohérent avec le renforcement des liens interpersonnels («domestiques») sur lequel reposent la plupart des actions de formation. L'accord, fréquemment conclu avec les représentants des salariés, n'est pas suffisant pour endiguer des désagrégations de la collectivité plus ou moins sensibles. L'innovation et l'accord collectifs ne permettent pas nécessairement de construire une convergence des objectifs des divers acteurs de la formation. La rationalisation de la gestion et de l'organisation achoppe sur la difficulté d'intégrer des logiques salariales diversifiées.

Ensuite, l'évaluation formative introduit un risque de contradiction avec le caractère collectif du travail dont la prise en compte conditionne la capacité à changer réellement le travail (GRAP,1988a). Pour Helliet (1990), la construction d'un «référentiel de métier» prend en compte cette exigence. Le GRAP fait ressortir que la «formule adoptée représente un compromis entre les deux options : formation individualisée et formation au niveau d'un collectif».

D'Iribarne (1989) fait clairement ressortir la difficulté qu'ont les entreprises engagées dans la construction d'une nouvelle compétence productive à concilier le développement de l'autonomie individuelle et l'accroissement de la solidarité collective dans l'exercice du travail. La référence explicite faite par cet auteur à la notion de «métier» pour caractériser la tentative de recouvrement entre les compétences individuelles et collectives de l'entreprise rejoint directement l'un des objectifs poursuivis par la construction de «référentiels de métier». Les groupes «métiers» qui en ont la responsabilité engagent un processus coopératif : par leur composition tout d'abord, puisqu'ils rassemblent des ouvriers, des agents de maîtrise, des ingénieurs et des formateurs.

Le référentiel définit les activités nécessaires à l'exercice du «métier», puis les capacités nécessaires et enfin les compétences requises. Ce passage de la description des activités à leur conceptualisation est en même temps un processus de socialisation qui engage les catégories de personnel, parties prenantes de la future réorganisation du travail ainsi que les formateurs. Ce travail de révélation, pour reprendre les termes d'Helliet, vise non seulement à construire des langages communs, c'est-à-dire à diminuer les risques d'une mauvaise coordination entre des individus et des groupes plus autonomes, mais cherche, plus en amont, à renforcer les capacités d'intervention des stagiaires et à leur donner une meilleure aptitude à formuler leurs problèmes de travail (GRAP, 1988b). On mesure ainsi l'importance des formalisations nécessaires et préalables à la constitution d'une organisation fondée sur des relations plus directes, plus «domestiques». En leur absence, l'effet immédiat serait d'accroître, sans contrepartie en terme d'efficacité, l'aléa de la relation de travail.

L'activité du groupe «métier» cherche à réduire également l'incertitude sur la qualité et l'adaptation du «produit» formation aux objectifs poursuivis. Dans sa confrontation aux formateurs, l'entreprise doit examiner son activité et pour cela mettre en relation des savoirs d'origine différente (empirique et technique), des objectifs stratégiques et des moyens (Célerier, 1990). Plus précisément, la construction du référentiel «métier», établi sur la base de «situations d'apprentissage», se prolonge par la constitution de «dossiers d'apprentissage» qui assurent l'articulation pédagogique avec le référentiel du diplôme, instrument décisif pour la validation finale. Helliet (1990) souligne que n'est pas négligeable le risque que le référentiel du diplôme prenne le pas sur le référentiel du métier et provoque une dérive vers une formation trop scolaire. Ce risque est d'autant plus grand s'il s'agit de délivrer un titre national, par exemple un CAP en unités capitalisables. Le garde-fou réside dans une évaluation conjointe permanente des écarts «diplômes»/«métiers». Les réajustements reposent sur la proximité, d'une part, entre les formateurs extérieurs et les parties prenantes à l'intérieur de l'entreprise («les profs dans l'usine») et, d'autre part, entre les situations de travail et les périodes de formation formalisée. La récurrence des échanges n'offre pas de garantie contre les déphasages, mais elle rend plus probable un accord exformation ou postformation sur la qualité du «produit». Cette démarche participe à l'établissement de marchés internes, «domestiques» ou «industriels», qui contribuent à la qualité des produits (Eymard-Duvernay et Favereau, 1989). Tout le travail relationnel entrepris dans le groupe «métier» vise notamment à rendre compatible les instruments formalisés que constituent les référentiels, en particulier le référentiel d'un diplôme national, avec les spécificités des situations de travail des entreprises et la diversité des compétences individuelles.

Comme le montre Broda (1990), cet équilibrage est instable compte tenu des abandons et des «crises identitaires» en cours de formation. Il n'en exprime pas moins une rationalisation dont l'efficacité est en partie suspendue à l'intensité et à la qualité des transactions entre les parties à la formation.

2. CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE ET FORMALISATION DES SAVOIRS

La procédure de construction de la formation est indissociable du contenu du travail dont celle-ci est porteuse. Là encore, les transformations sont ambivalentes à plusieurs titres. La pédagogie insiste sur le rôle clé des situations de travail et simultanément, le programme affecte une part importante du temps aux matières générales (français et mathématiques).

Les formations qualifiantes provoquent une formalisation des savoirs tout à fait explicite. Dans le même temps, leur déroulement prévoit d'évaluer régulièrement la capacité à faire.

La question du rôle des matières générales est déterminante pour l'équilibrage de la construction de la compétence et du travail. En effet, l'insertion significative des maths et du français entraîne une «mise à l'épreuve» du compromis entre des ressources de nature différente que constitue une formation qualifiante en alternance.

En premier lieu, elle justifie largement la conclusion du contrat avec l'Éducation nationale et la présence «des profs dans l'usine», c'est-à-dire l'alliance, destinée à un public au passé scolaire limité et souvent marqué par l'échec, de savoirs généraux et des savoir-faire. Cette réarticulation ouvre, selon des modalités variées (on le verra ci-dessous) l'accès à la certification, c'est-à-dire à une mise en compatibilité entre des ressources *a priori* spécifiques, la production de qualifications d'entreprises, et des ressources générales, des titres nationaux qui ouvrent sur un espace de validité très large. Pour reprendre les termes de l'expérience sans doute la plus ambitieuse à cet égard (Helliet, 1991), le recours aux matières générales vise à «élever le niveau tant individuel que collectif de culture technologique. Les opérateurs doivent franchir des paliers de culture technologique générale afin de leur permettre d'affronter les changements dans les rapports homme/machine». Cette acculturation est censée être constitutive des nouveaux comportements faits d'«initiative», de «responsabilité» cohérents avec le développement de la coopération dans le travail.

En ce domaine, moins encore que dans tout autre, le changement ne se décrète pas. La pédagogie est appelée à contribuer largement au passage entre la pratique des opérateurs et la culture à laquelle ils doivent accéder. C'est pourquoi elle s'appuie sur «les situations de travail ce qui met les personnes à l'aise et les motive. C'est ce qui permet l'accès à l'abstraction» (Helliet, 1990). Les résultats sont loin d'être garantis. Certes, le responsable de formation de l'entreprise sidérurgique étudiée par Kirsch (1990a) conclut que les ouvriers formés «ont compris la relation entre la pratique et la théorie. Bien qu'ils ne soient pas opérationnels tout de suite (6 mois environ), bien souvent ils vont au-delà du CAP» et il précise que sans les matières générales, «les gens n'ont qu'un vernis technique». Mais Broda (1990) souligne que dans les entreprises

agro-alimentaires étudiées, le rapport des ouvrières aux enseignements généraux est si difficile qu'il est la cause (immédiate) de nombre d'abandons. Les différences de qualité intrinsèque du processus pédagogique contribuent peut-être à expliquer cet écart, mais la raison principale n'est pas là. Elle tient bien sûr aux trajectoires individuelles et collectives antérieures, c'est-à-dire aux ressources accumulées par les stagiaires. La sidérurgie avec une proportion moins faible de diplômés de l'enseignement technique et surtout une tradition de promotion ouvrière articulée à des formations continues s'oppose à l'agro-alimentaire où le personnel massivement très peu qualifié est traditionnellement exclu de politiques de formation d'ailleurs fort modestes. En outre, les matières générales sont celles qui induisent le changement le plus net dans le rapport entre le stagiaire et la formation continue. Les efforts qu'elles appellent déplacent en effet la frontière entre le temps hors travail et le temps de travail qui, d'après la Loi de 1971 inclut le temps de formation. Toutes les expériences font ressortir l'importance de l'engagement personnel à étudier chez soi : la confusion, même limitée, entre le temps personnel et celui de l'entreprise atteste du renforcement du lien «domestique» avec l'entreprise. On ne s'étonnera pas que des ouvriers de la sidérurgie aient été plus à même que des ouvrières de l'agro-alimentaire de réaliser cet ajustement. Dans ce dernier cas, la requalification et le passage d'une gestion d'une main-d'œuvre banalisée, soumise aux fluctuations importantes des marchés de l'alimentation, à une gestion de plus long terme, assise sur des compétences plus formalisées, de nature industrielle, rendent très délicate la construction d'une nouvelle cohérence.

L'évolution des savoirs est donc très sensible. Elle s'effectue dans le cadre d'un processus de formalisation qui met à l'épreuve la qualité de la pédagogie et la capacité à construire une plus forte coopération dans le travail. Il s'agit de passer de savoirs pratiques, «opaques», à des savoirs déclaratifs, de construire des procédures techniques plutôt que des démarches empiriques (Midler, 1991a). Certaines expériences (GRAP, 1988b) explicitent cette construction d'un savoir industriel fortement articulé sur des normes techniques et dans le même temps la relie à une reconnaissance des spécificités individuelles : «il était demandé aux stagiaires de rédiger des fiches de poste, un manuel du stagiaire, etc.; ceci entraîne une formalisation de l'information sur la conduite et le réglage des machines» (il s'est avéré que tous les régleurs n'étaient pas d'accord entre eux sur la meilleure manière de faire). On retrouve ainsi le principe qui anime les groupes «métiers». Le renforcement des liens entre les personnes est là encore indissociable de la construction d'une compétence «industrielle» plus apte à s'articuler aux standards de qualité qui fondent de plus en plus la compétitivité industrielle.

La nouvelle compétence cherche à articuler des savoirs pratiques, la capacité à s'inscrire dans un système de normes industrielles qui se renforce et l'aptitude des individus à être des acteurs d'un apprentissage collectif. Sa construction est susceptible de connaître deux grandes dérives : l'une consistera à privilégier un ajustement de court terme aux normes de qualité; c'est la «dérive adaptative» d'autant plus fréquente qu'elle correspond au tropisme habituel des politiques d'entreprise. Au nom souvent d'objectifs culturels et civiques, l'autre dérive revient à s'ajuster sur une norme de nature «industrielle» mais extérieure à l'entreprise c'est-à-dire aux programmes standards de l'Éducation nationale. Bousquet et Grangérard (1990b) explicitent la difficulté d'assurer la convergence

des objectifs et la compatibilité des ressources : «de pluritechniques au départ, les formations des acteurs du changement sont en outre devenues monotechniques, en conformité avec les programmes des CAP traditionnels qui, du fait d'une recherche de validation des acquis, constituaient une référence plus prégnante dans le second dispositif que dans le premier qui visait seulement à une reconnaissance maison.»

Cette dimension pluritechnique est essentielle. Elle converge avec la mise en commun des savoirs et des représentations du travail en vue d'élargir l'horizon du travail : «des cloisons tombent et des frontières s'ouvrent» (Kirsch, 1990a). Il ne s'agit plus de former à un poste, comme dans la logique adaptative, mais à un parcours professionnel. Il peut déboucher à court terme sur l'exercice d'une polyvalence ou la capacité de passer d'un poste à l'autre, à plus long terme sur une carrière. Cette flexibilité qui repose explicitement sur les qualités des personnes trouve sa source dans le parcours éducatif lui-même : par exemple, le Cap en unités capitalisables construit un cheminement dans les principaux postes d'une installation. Cette construction qui favorise l'élaboration de langages, communs aux salariés, des diverses fonctions de l'entreprise et détache le salarié d'un poste strictement délimité illustre le fait que, d'un certain point de vue, l'évaluation «industrielle» de l'emploi voit son rôle s'amoindrir au profit de critères plus directement liés aux personnes (Eymard-Duvernay, 1990). Sans doute il vaut mieux parler d'un nouveau compromis entre les évaluations industrielles et les critères domestiques.

Pour être stable, la convergence entre une gestion de l'emploi qui fasse plus appel que par le passé aux qualités des personnes et une gestion productive qui s'ajuste sur des standards de qualité industrielle requiert des procédures et des moyens particuliers. La maîtrise est appelée à tenir un rôle essentiel de «passeurs» tant au cours de la formation que de la trajectoire ultérieure. «Passeurs» tout d'abord entre les acquis antérieurs des stagiaires et les compétences diversifiées qu'ils doivent acquérir pour élargir leur champ d'intervention. Cette recherche de polyvalence est source de tensions fortes pour des individus qui ont été cantonnés pendant des années, si ce n'est des décennies, dans des tâches étroitement cloisonnées. Il leur faut l'appui d'une maîtrise «tutorale» (Kirsch, 1990b) qui les accompagne tout au long des parcours progressifs que constitue une formation (certifiée ou non) par unités capitalisables. Mais cette intervention, essentielle pour «l'articulation du faire et du savoir» (Kirsch, 1990a) est appelée à déborder sur la gestion de plus long terme de l'emploi et des personnes. Il faut en effet, compte tenu de la place accrue faite aux qualités des personnes (de quoi est-il capable? se substitue à que fait-il?), mettre en place des évaluations périodiques qui ne peuvent plus se calquer sur des critères comme l'ancienneté qui sous-tendait traditionnellement la reconnaissance de la qualification et l'attachement «domestique» du salarié : la maîtrise est appelée à assurer au quotidien la compatibilité entre les exigences de la qualité industrielle et les compétences singulières. La stabilisation du processus appelle donc une forte décentralisation tant de la formation que de la gestion de l'emploi. Pratiquement aucune entreprise n'est parvenue à un compromis ferme et stable. Le tâtonnement est de rigueur, comme il l'est dans le domaine étroitement lié de la certification.

3. CERTIFICATION ET MARCHÉ INTERNE

En matière de certification, les entreprises ont adopté des solutions diversifiées qui confèrent aux formations des espaces de validité plus ou moins larges. Ceux-ci dessinent des modalités particulières d'articulation des marchés internes et du marché du travail. Certaines délivrent une labellisation propre dont la validité externe sera en grande partie liée à la réputation de la politique de formation et d'emploi de l'entreprise ou de l'établissement. D'autres recherchent une certification nationale, en général un CAP en unités capitalisables. Certaines ont même été jusqu'à obtenir la création d'un nouveau CAP «équipement-connectique-contrôle» (Dubar *et al.*, 1989). Dans ce type de cas, l'articulation entre des évaluations générales et des évaluations internes est très fortement outillée et demande, tant de la part des formateurs et de l'entreprise que des salariés, des efforts tout particulièrement importants. Des raisons de deux ordres motivent ces «investissements» qui, à première vue, peuvent paraître quelque peu disproportionnés et non dénués de risque, s'il s'agit avant tout de résoudre des problèmes internes.

En premier lieu, le fait de proposer l'accès à une certification générale peut avoir pour but de faciliter la conclusion de l'accord sur le projet de formation et derrière lui de réorganisation du travail. On sait qu'en France, la référence au diplôme national structure fortement la représentation que se font les salariés et tout particulièrement leurs représentants de ce qu'est la «bonne formation», mais tel n'a pas toujours été le cas (voir Freyssinet, 1991).

En second lieu, le recherche d'une certification nationale dépendra des anticipations de l'avenir de l'emploi de l'entreprise que forment les salariés et l'employeur. Une forte probabilité de reconversions externes incitera à opter pour le diplôme national, à titre d'assurance sur l'avenir. Des contenus d'activité et d'emploi fortement indécis joueront dans le même sens. L'incertitude pousse donc à construire ce passage formalisé entre les ressources de l'entreprise et des évaluations extérieures. Cependant, il ne faudrait pas trop durcir l'opposition entre les cas de certifications nationales et ceux de certifications «maison». Dans toutes les expériences, la politique de formation de l'entreprise s'appuie sur des ressources ou des modèles généraux dont les référentiels sont l'expression la plus achevée.

Une deuxième dimension est en jeu. Lorsqu'il s'agit de formations lourdes qualifiantes, il est essentiel de connaître les modalités de reconnaissance dans les classifications. Là encore, plusieurs modes d'articulation entre formation et classification coexistent.

Le modèle du lien strict est clairement exposé par Helliet (1990) : «le principe de la reconnaissance des diplômes est absolu (coef. 160 pour le CAP; 190 pour le niveau IV). Le diplôme conserve son caractère symbolique à plusieurs dimensions : c'est une reconnaissance de la formation acquise, c'est une reconnaissance de l'efficacité industrielle de la personne et c'est enfin une reconnaissance sociale. Les paliers que sont les diplômes n'ont posé aucun problème de reconnaissance jusqu'à présent, même en cas de situation conflictuelle». Le cas étudié par Célerier (1990) instaure un compromis entre la gestion précédente qui privilégiait l'ancienneté et l'instauration d'un lien plus strict entre

les titres de la personne et sa classification : les ouvriers diplômés gagnent une classe par rapport à leur situation antérieure. Ensuite, la progression se fait selon l'ancienneté sur un statut de polyvalent.

Certaines expériences vont au-delà de la reconnaissance du titre en instaurant des correspondances systématiques entre les grandes catégories de la classification et les niveaux de diplômes de l'Éducation nationale émis dans le cadre de l'entreprise; d'autres vont même jusqu'à instaurer des seuils de formation. Dans tous les cas, est manifeste l'intention de reconstruire des carrières ouvrières en s'appuyant sur une formation certifiée et reconnue plus ou moins explicitement.

La formation certifiée tend à s'imposer comme un fondement essentiel de la classification et à renforcer le poids des évaluations «industrielles» de l'emploi en instituant un lien plus étroit, si ce n'est automatique, entre une ressource générale et le fonctionnement de l'entreprise : il est vrai qu'il faudrait pondérer cette caractérisation par la prise en compte des règles de la convention collective. On s'éloigne donc d'une évaluation «domestique» fondée sur la règle de l'ancienneté. Passe-t-on pour autant de marchés internes domestiques à des marchés internes industriels?

L'analyse des modalités de construction de la formation et d'élaboration de ses objectifs fait ressortir des évolutions singulièrement plus complexes. Certes la certification est étroitement liée à l'usage d'autres ressources de nature «industrielle» : les référentiels de «métier» et de diplôme, l'évaluation formative et la formalisation des savoirs, mais elles sont enserrées dans un ensemble de liens domestiques qui sont eux-mêmes singulièrement renforcées : la prise en compte dans le processus de formation des savoir-faire spécifiques acquis antérieurement, la reconnaissance des qualités des personnes dans la classification, la recherche de l'accord par une systématisation des échanges interpersonnels que ce soit dans le cours de la formation ou ultérieurement (cf. les «groupes métiers» et la mise en place d'une maîtrise tutorale), la référence de plus en plus répandue au «métier» de préférence à l'emploi qui désigne «une place dans une division du travail stable» (d'Iribarne, 1989), ou encore la dissolution relative du temps de travail et du temps de formation hors travail. Plus que jamais, l'entreprise s'affirme comme un «dispositif composite». Sa complexité s'accroît : les évaluations domestiques et industrielles sont de plus en plus imbriquées, se soutiennent l'une l'autre pour renforcer la durabilité des liens entre acteurs (employeurs, salariés, formateurs, catégories professionnelles). Cette complexité croissante est à l'aune de l'incertitude marchande renforcée à laquelle sont confrontées les entreprises.

4. Une rationalisation mise à l'épreuve

On a déjà vu que les mises à l'épreuve des dispositifs de formation et de gestion de l'emploi ne manquaient pas. Les difficultés engendrées par le poids des matières générales dans les cursus de formation de personnels réputés sans qualification en a été le meilleur exemple.

Plus radicale sans doute est l'épreuve qui résulte de la nécessité de rendre cohérentes les temporalités respectives de la formation et de la réorganisation du travail qu'elle

est censée préparer. Les expériences de formations qualifiantes doivent à la fois anticiper l'organisation du travail à venir et commencer à l'expérimenter dans le cours de la formation elle-même.

La formation ne peut donc pas être seulement une sorte d'assurance, de couverture des risques engendrés par les incertaines transformations à venir. En effet, comme le fait bien ressortir Broda (1991), s'il n'y a pas de changement du travail, le risque est grand de se heurter à une démobilisation du potentiel salarial qui lui-même engendrera un découragement du monde «managérial» et un retour aux anciennes méthodes. Le cas de l'entreprise des textiles artificiels illustre le même type d'écueil : l'absence de traduction à court terme de la requalification des opérateurs a sensiblement aiguisé les tensions au sein de l'établissement et s'est même avéré contraire à l'objectif initial de remobilisation collective (Celerier, 1990).

La qualité des articulations entre formation et organisation est d'autant plus déterminante que, bien évidemment, les engagements des personnes dans le processus qui vise à qualifier auront été lourds. Ainsi les choix en matière de formation et de requalification peuvent être frappés de la même irréversibilité que les investissements matériels en haute technologie; «c'est pourquoi il ne peut y avoir de retour en arrière, ni même de stagnation» (responsable d'un site engagé dans une double innovation d'organisation et de formation, cité par Bousquet et Grandgérard, 1990b).

La conception «managériale», décrite par Bel *et al.* (1989) et qui vise à constituer un «vivier» de compétences générales qui puisse être ultérieurement adapté aux besoins de l'entreprise moyennant des formations pointues, peut se heurter à de sérieux dysfonctionnements et même à des «résistances» pour reprendre les termes de Broda. Faute d'une concrétisation à court terme dans l'organisation, dans les contenus et dans la gestion de l'emploi, cette conception ne parvient pas à créer la relation de confiance qui est à la base du fonctionnement de tout marché interne qui peu ou prou repose sur des liens de nature domestique. La confiance est d'autant plus importante que l'entreprise se situe en période de changement. Le lien formation-organisation ne relève pas seulement de caractéristiques pédagogiques aussi sophistiquées que puissent être les cursus de formation. À cet égard, les expériences du type Cap en unités capitalisables instituent une alternance pédagogique d'une qualité rarement atteinte jusqu'alors. Mais l'exemple allemand nous apprend précisément que l'articulation formation-travail s'inscrit dans des relations entre acteurs qui sont constitutives de «faits d'organisation» et de «faits de socialisation» (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982).

À l'inverse des cas qui adoptent une démarche séquentielle (on forme puis éventuellement on change le travail), le processus analysé par Midler (1988 et 1989) dans une tôlerie robotisée fait ressortir l'importance de changer immédiatement l'organisation, de l'expérimenter en vraie grandeur et ainsi de faire de la réorganisation un processus de formation en lui-même. Le lien travail-formation n'est plus seulement pédagogique, il est fonctionnel. C'est toute la logique de la démarche par projet qui consiste à fédérer des ressources et des compétences dans un même objectif industriel identifiable par chacun des protagonistes. Il est vrai que le risque est alors de retomber dans une démarche clas-

sique où la formation n'intervient qu'en «adaptation à» (Méhaut, 1990). Cette dérive aura plus de chances d'être évitée si la construction du projet se fait réellement dans le cadre d'une démarche participative.

C'est le cas de Péchiney Aluminium où, à travers la formation diplômante, tout le système social et organisationnel de l'entreprise entre dans un processus de réorganisation (recomposition des positions hiérarchiques, plans de carrière et classifications ...). Cette recherche de cohérence ne signifie pas que chaque facette de ce que sera l'usine de demain ait été préalablement fixée dans tous ses détails. Ce serait largement contradictoire avec le projet et l'implication des salariés. «L'évolution des qualifications se fera sur toute la période, au fur et à mesure que la collectivité de l'atelier prendra conscience de ses nouvelles capacités, que de nouvelles procédures seront imaginées pour la rotation des postes et la répartition de la charge de travail» (GRAP, 1988a).

On rejoint ainsi les perspectives théoriques ouvertes par Midler (1991b). «Un projet (industiel) articule [...] deux processus : un processus de connaissances où l'incertitude se réduit progressivement à mesure que les études sont conduites, et les données réelles remplacent les prévisions; un processus d'action, où les degrés de liberté se réduisent à mesure que l'irréversibilité des décisions prises grandit».

La faiblesse du projet industriel peut peser directement sur la qualité de la formation. Dans l'un des cas étudiés (mise en place d'un Cap de connectique par unités capitalisables) par Dubar *et al.*, (1989), «le non-repérage de la part de l'organisme de formation d'un projet d'entreprise clairement identifié [...], ne permet pas à l'organisme de structurer à son tour un projet». De ce fait, l'organisme et l'entreprise doivent constamment négocier sans pour autant parvenir à remédier à la fragilité de l'opération.

Réussites et insuccès font chacune ressortir l'importance de mettre régulièrement à l'épreuve d'une évaluation «industrielle» l'efficacité du processus de changement dans lequel s'insère la formation. Helliet (1990) précise d'ailleurs que ces formations diplômantes, à première vue coûteuses, le sont beaucoup moins si l'on tient compte des gains de qualité et de la réduction des taux de panne acquis rapidement, dans le cours même du cursus de formation. Satisfaire à une évaluation industrielle est d'autant plus important que généralement, l'entreprise doit s'ajuster à des normes industrielles plus rigoureuses. Faute de cela, le risque est grand de voir à nouveau se dissocier la formation de la production et à terme de dévaloriser les ressources constituées par la première. Cette capacité de répondre, à court terme, à une finalité productive désigne tout à la fois l'ampleur du processus de rationalisation et en même temps les contingences dans lesquelles il s'inscrit.

5. LES EXPÉRIENCES SONT-ELLES GÉNÉRALISABLES?

De l'introduction de cette communication, il ressortait que ces expériences tranchaient nettement avec les caractéristiques dominantes du système français de formation continue. Peut-on pour autant avancer qu'elles tracent une véritable alternative? À ce stade, on se contentera de faire ressortir les limites ou plus exactement la fragilité du processus. Elles apparaissent à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, les circonstances économiques dans lesquelles ces opérations de formation ont été lancées étaient souvent assez particulières. La dégradation de la situation financière et de la compétitivité, parfois extrême comme dans le cas de Péchiney, conférait à la formation qualifiante quasiment le statut de dernière carte avant disparition. Ces difficultés extrêmes dévalorisaient le système antérieur d'organisation, de comportements et de règles et ouvraient aux expérimentateurs un champ d'intervention quelque peu inhabituel. On imagine la prudence plus grande des entreprises où «ça marche». Dans ces entreprises en meilleure santé, la stabilisation d'une politique de formation qualifiante pourrait se faire dans le cadre d'une conduite de projets industriels telle que l'analyse Midler. Dans un tel contexte de changement, l'insertion de parcours éducatifs de longue durée comme le sont les Cap en unités capitalisables dont l'obtention peut prendre trois ans ou plus n'est sans doute pas facilement gérable. Les certifications nationales n'auront-elles pas tendance à laisser place à des formules moins contraignantes et plus adaptées aux spécificités de l'entreprise? Il est dès lors clair que l'articulation avec le marché externe sera plus relâchée au bénéfice d'une durabilité accrue des relations sur le marché interne.

La personnalité des concepteurs et des animateurs de l'expérience jouent un rôle déterminant. Ainsi dans le cas de Péchiney Aluminium, le projet d'Helliet résultait d'une collaboration de longue durée avec les enseignants de lycées professionnels de la région. Bousquet et Grandgérard (1990a) insistent sur la fragilité ou l'instabilité des objectifs, consécutives au départ des initiateurs.

En outre, la configuration des acteurs qui sont engagés dans le projet est elle-même souvent incomplète ou instable. Certes des sections syndicales ont pu apporter un fort soutien local, comme dans le cas de l'établissement de Péchiney à l'Argentière-la-Bessée. Toutefois au sein même de l'entreprise, les syndicats n'interviennent souvent qu'après coup, lorsqu'il s'agit d'encadrer la mise en œuvre du projet par un accord collectif. Ce rôle syndical, réduit *de facto* au consentement ou à la méfiance sourde, n'engendre guère une dynamique interactive qui favoriserait à la fois une amélioration du projet et la construction de règles. Ce processus est pourtant indispensable pour la reconduction ultérieure de ce type de projets et son extension dans un cadre sectoriel. Or en règle générale, la branche est absente tant dans sa composante patronale que syndicale. Dès lors, la stabilisation d'un modèle qui ferait de la formation une composante organique d'une gestion renouvelée de l'emploi et d'une organisation du travail qualifiante ne paraît guère assurée. Comme le souligne Méhaut (1990), il faut que des règles de certification, de classification et de mobilité aient été posées ce qui suppose des conditions sociétales non totalement acquises.

Le seul exemple probant d'extension, bien qu'il soit partiel, est celui de la sidérurgie (Kirsch, 1990a). La mise en place de CAPUC a débouché, dans le cadre de la commission professionnelle consultative du ministère de l'Éducation nationale, sur une révision complète des Cap qui préparent aux activités de ce secteur.

CONCLUSION

À bien des égards, ces expériences de formation qualifiantes paraissent esquisser un nouvel ensemble de règles et de modalités d'organisation qui favorisent l'instauration dans les entreprises de cette flexibilité productive qui conditionnerait la compétitivité.

Tout d'abord, elles reposent sur la rencontre de deux acteurs traditionnellement fort éloignés, l'entreprise et l'Éducation nationale, dans le cadre d'un même projet. Cet accord permet de dépasser les deux conceptions qui traditionnellement s'opposent dans les débats sur la formation professionnelle : «les adeptes d'une certification professionnelle assez étroitement calquée sur l'organisation du travail s'opposent aux partisans d'une conception plus large de la formation qui s'intègre dans un projet éducatif ouvert sur le futur» (Tanguy, 1989). En outre, le clivage traditionnel entre formation initiale de base et formation continue à visée purement adaptative est dépassé. Mais, bien qu'elle soit soutenue par des équipements sophistiqués (référentiels et groupes «métiers», mise en place d'une maîtrise tutorale), cette convergence n'a rien d'assurée ou de stable : la capacité à satisfaire, à court terme, à des évaluations selon les normes de l'efficacité industrielle est déterminante pour la pérennité du projet de requalification et de réorganisation du travail; elle n'est pas facile à mettre en place.

Les transactions avec les salariés tentent de construire une compatibilité entre les projets individuels et les objectifs de l'entreprise. Cet accord s'appuie sur une recomposition des marchés internes où, règle générale, le rôle de l'ancienneté recule sensiblement au profit d'une connexion forte entre les diplômes obtenus par les salariés et les classifications. Plus qu'une substitution d'une coordination industrielle à une coordination domestique, il s'agit d'un renforcement des connexions entre ces deux modalités qui convergent pour renforcer la durabilité des relations avec la main-d'œuvre. Là encore les mises à l'épreuve ne manquent pas. Les matières générales sont appelées à jouer un rôle essentiel dans les cursus pour construire une culture technologique qui soit l'un des fondements essentiels d'une autonomie individuelle inscrite dans des normes ou langages communs et qui permette de faire face à une incertitude marchande accrue et à la nécessité de respecter des normes industrielles de qualité. Mais ces apprentissages constituent une mise à l'épreuve particulièrement rigoureuse pour un personnel dont les identités se sont constituées en partie sous l'influence d'un échec scolaire et d'une exclusion des politiques de formation antérieures. En outre, la faiblesse de l'acteur syndical ne favorise pas la stabilisation de ces processus dans des règles plus pérennes. Face à l'affaiblissement des formes générales, l'État et le marché (Eymard-Duvernay, 1991), les entreprises ne sont pas toujours dans une position qui leur permette d'assumer pleinement les responsabilités qui sont les leurs dans l'élaboration des règles.

La conjonction d'accords sur des objectifs et des règles avec une recherche d'efficacité marchande et industrielle confirme que ces expériences de formation qualifiante participent à une rationalisation nouvelle. À ce stade, elle apparaît néanmoins fort instable dans sa configuration d'acteurs et indécise dans ses résultats économiques : il est essentiel d'assurer un suivi dans le temps de ces cas dits innovants. Le nouveau modèle de gestion et d'organisation du travail que Boyer (1989) voit émerger, pour l'essentiel au travers de l'exemple japonais et à un moindre degré des cas suédois et allemand, trouve une résonance certaine dans les entreprises qui ont mis en œuvre ces formations qualifiantes. Leur généralisation, pour l'instant nécessairement limitée, laisse un champ large à l'ancien modèle fordien.

L'investissement-formation : vers quel investissement?

Malik Mebarki

Université des sciences et techniques de
Lille-Flandres-Artois

Introduction

L'investissement est une variable clé dans la dynamique de la reproduction des systèmes économiques. Toutes les théories économiques s'accordent à reconnaître son importance. Cela tient à la relation de causalité qu'il entretient avec les autres grandeurs macroéconomiques stratégiques, en particulier le volume du produit social et celui de l'emploi.

Cette place essentielle de l'investissement est évidente dans les théories de la croissance. Toutefois, sa réduction à la notion comptable de «formation brute de capital fixé» où l'investissement est défini comme «l'opération due généralement à l'intervention active d'un agent économique qui a pour but de créer un capital, c'est-à-dire un bien durable procurant des satisfactions différées» (Pradel) relève de l'amalgame entre investissement et industrialisation, d'une part, et croissance et industrialisation d'autre part.

Au niveau microéconomique, l'achat des biens d'équipement, c'est-à-dire des actifs, apparaît comme une accumulation du capital productif. Ce type d'investissement est appelé investissement matériel. Il porte directement sur le procès de production.

Or, à la faveur des mutations engendrées par la crise, le procès de travail change peu à peu de nature même s'il reste toujours soumis à la logique de valorisation du capital.

Nous sommes déjà à l'ère du postfordisme. L'intérêt porté au rôle de la force de travail dans le nouveau rapport salarial croît aussi vite que les sommes dépensées pour la formation de celle-ci. En effet, la participation des employeurs à la formation professionnelle continue passe de 1,35 % (de la masse salariale) en 1972 à 2,97 % en 1989[1]. C'est ce phénomène que l'on qualifie désormais d'investissement-formation comme composante de l'investissement immatériel. En effet, les nouvelles démarches sur l'investissement immatériel (ou intellectuel) ou celles centrées sur le régime d'accumulation, soutenues par l'école de la régulation[2], récusent la notion d'accumulation de l'investissement qui porte essentiellement sur l'investissement matériel.

Mais quelle que soit l'approche retenue, l'investissement se révèle comme un acte important dans la mesure où il est à la source ou du moins qu'il participe de manière considérable à l'accroissement de l'offre productive et de la demande de travail des entreprises.

---

1 Formation professionnelle continue en 1989. *Liaisons sociales* — Supplément n° 10838, novembre 1990.

2 Régulations nationales et politiques économiques dans la crise dans *Centre d'études prospectives d'économie mathématique appliquée à la planification*, 1981, Paris.

Aussi, se demander à quel concept d'investissement se réfère la notion d'investissement-formation, revient du même coup à redéfinir ce concept capital. L'objectif de cette communication n'est pas de répondre définitivement à la question, mais surtout d'indiquer, tant sur le plan empirique que sur le plan théorique, les directions à prendre pour que la notion d'investissement-formation dépasse le stade de la métaphore pour atteindre, éventuellement, le rang de concept.

1. LES CONTOURS D'UNE NOTION

La question de l'investissement rend inéluctable celle des contours de la notion à savoir sa définition et sa mesure.

L'analyse du procès de production sous l'angle de la reproduction et donc de l'accumulation peut nous amener à comprendre le processus d'investissement comme la transformation des avances en capital en éléments du procès de travail, en l'occurrence, les équipements de production, les moyens intermédiaires et la force de travail. Les conditions sociales et techniques de production fixent la part de chacun de ces éléments.

Tel n'est pas le cas en réalité. Cette approche pour ce qui est de l'accumulation n'est en général pas celle de l'économie politique, plus particulièrement de l'économie keynésienne qui utilise la notion d'investissement pour caractériser ce processus.

Chez Keynes, l'accumulation du capital peut être lue dans une logique, à la fois, de complémentarité et d'opposition entre consommation et épargne et par déduction entre consommation et investissement dans leur relation au revenu et à la demande effective. D'ailleurs, la fonction d'investissement découle de la fonction de consommation comme fonction «résiduelle» même si l'investissement est à la fois tiré par la demande effective et partie de cette même demande. L'investissement renvoie à une définition très restrictive du processus d'accumulation, puisqu'il correspond à la part des avances en capital consacrées à l'acquisition de la partie fixe du capital constant, à savoir les moyens de production.

Il se traduit donc par la création d'un capital confondu à un bien durable qui doit procurer un revenu différé. Partant de cette définition, il va nous être possible de faire la distinction entre une dépense d'investissement et celle qui ne l'est pas. Toutefois ce critre à lui seul n'est pas suffisant. À ce titre, les équipements domestiques répondent bien au critère de durée. Pour autant, cela ne fait pas d'eux des investissements : ces équipements sont exclus du champ de l'investissement, car ils ne répondent pas au critère de revenu.

De ce fait, seuls les biens durables destinés à la production de marchandises sont considérés comme des investissements.

Cette durée d'utilisation correspond en général à l'année. Ainsi, tous les moyens de production dont la durée de vie est supérieure à l'année sont des biens d'investissement en distinction des autres dépenses de l'entreprise qui sont «des dépenses d'exploitation ou de gestion courante».

Toutefois, c'est le cycle de production qui permet de répondre à la question. Les équipements de production, qui sont la contrepartie de l'investissement, sont destinés, contrairement au capital circulant, à être utilisés dans plusieurs cycles de production; ceci fait que seule une partie de leur valeur est transmise à la production. Le capital qui circule, lui, disparaît totalement dans le cycle de production et c'est sa transformation productive qui donne la production.

La mise en avant du critère de durée fait que souvent l'investissement se confond avec la notion comptable de FBCF qui correspond aux équipements de production et bâtiments qui s'y rattachent.

En réalité, la notion d'investissement est en général plus large que celle de FBCF dans la mesure où elle n'ignore pas les dépenses immatérielles qui accompagnent la mise en place des équipements de production et leur mise en œuvre.

2. Une nouvelle approche de l'investissement

L'approche ici est beaucoup plus centrée sur la dynamique du procès de travail même si elle renvoie indirectement au procès de valorisation du capital.

L'investissement global est décomposé en deux entités distinctes, compte tenu de leur place dans le processus de reproduction et d'accumulation. C'est ainsi qu'on établit une distinction entre :

- l'investissement de capacité, qui vise à accroître les capacités de production dans le sens de leur extension; le processus de production est vu ici comme élargissement du procès de travail;
- l'investissement de remplacement compris comme investissement de «rationalisation» de ce même procès de travail.

Cette approche met l'accent sur la modernisation de l'appareil de production au détriment de son extension. Cet objectif exprime la recherche d'un procès de travail qui se caractériserait aussi bien en ce qui concerne les équipements de production que la force de travail. Par sa flexibilité, il est rendu d'autant plus indispensable que, de plus en plus, la production et le capital sont internationalisés, la concurrence ardue et les débouchés incertains.

Cette nouvelle configuration de l'investissement est vérifiée par l'observation statistique.

Évolution de l'investissement de remplacement et de capacité
dans l'industrie en France (en %)

	1970-1973	1973-1978	1978-1983	1983-1987
Remplacement	53	60	67	23
Capacité	47	40	33	77
Total	100	100	100	100

Source — NOROHE, M. (1987). Comportement d'investissement et diffusion de nouvelles technologiques, dans *Économie et prévision, 86*.

Cette réorientation de l'investissement vers l'acquisition d'équipements, qui vont dans le sens de la «rationalisation» du procès de travail, doit permettre l'abaissement des coûts de production, du fait de la concurrence, et surtout une flexibilité du procès de travail dans le sens de la variation quantitative et qualitative de la démarche et, en dernière instance, restaurer le profit.

L'émergence, ces dernières années de ce qu'il est convenu d'appeler l'investissement immatériel, ou investissement intellectuel (Caspar et Afriat, 1988), résulte de cette réorientation de l'investissement en cette période de crise et de mutation. Quels sont ses contours et quelle en est l'identification?

3. L'INVESTISSEMENT IMMATÉRIEL

Jusqu'ici, l'investissement était identifié à la formation brute de capital fixe. Cette conception ignore toutes les dépenses comptabilisées en exploitation dont l'action sur la vie de l'entreprise est de plus en plus importante et essentielle (Leboterf, 1989). Ces dépenses sont désignées par les termes d'investissement immatériel dont les contours ne sont pas définis de manière précise.

Il s'agit en réalité d'une approche essentiellement empirique qui consiste à considérer comme des investissements certaines dépenses stratégiques de l'entreprise, jusque-là vus comme des dépenses d'exploitation.

L'INSEE donne trois critères qui permettent d'identifier l'investissement immatériel :

- développer la capacité de produire;
- améliorer la valeur patrimoniale de l'entreprise;
- pouvoir s'accumuler en un capital amortissable sur la période future.

Partant de là, on distingue quatre catégories de dépenses :

- la recherche;
- la formation;
- le marketing-publicité;
- les logiciels.

Celles-ci passent en France de 20 % des investissements physiques en 1974 à 40 % environ en 1988 (Plihon, 1989).

Selon certains[3], ces investissements immatériels croissent régulièrement (5 % par an). Leur importance est telle que les outils, instruments, réglementations comptables et financières se trouvent dans l'incapacité de permettre leur codification. Le système bancaire, plus habitué aux investissements classiques (matériels), ne dispose pas de critères adéquats (comptables) pour les financer.

La difficulté de cerner les contours de ces investissements rend difficile leur insertion dans un modèle théorique. En effet, s'il est aisé de calculer la rentabilité espérée d'un investissement matériel, l'opération s'avère nettement plus difficile lorsqu'il s'agit de

3 «La poussée de l'immatériel», *Marché de l'innovation, 75*, 15 septembre 1989.

juger de l'impact d'une dépense de formation, de publicité ou de recherche-développement[4] sur le résultat financier de l'entreprise.

La distinction, à partir du caractère matériel ou non de la dépense d'investissement est discutable dans la mesure où elle entretient une grande incertitude sur les contours de l'objet désigné.

En effet, si les dépenses en logiciels et marketing-publicité (abstraction faite des investissements pour l'acquisition de structures de commercialisation à l'étranger) peuvent être considérées comme des dépenses immatérielles, les dépenses en recherche-développement et en formation comprennent une partie matérielle constituée par les infrastructures de formation et de recherche. Seule la partie frais du personnel et supports didactiques peut être considérée comme immatérielle.

L'intérêt particulier manifesté ces dernières années pour les dépenses d'investissement immatériel découle d'un double constat :

- d'une part, le montant de plus en plus élevé de ce type de dépenses dans les charges globales de l'entreprise;
- d'autre part, le constat, à partir d'études empiriques comparatives, qu'elles influencent positivement les résultats de l'entreprise; théoriquement, nous émettons l'hypothèse qu'il est possible de lire l'investissement immatériel à partir de la dynamique du procès de production compris comme unité du procès de travail et du procès de valorisation du capital.

Ainsi, l'importance sans cesse grandissante des dépenses de publicité-marketing sont le signe de la mutation du procès de travail taylorien en procès de travail fordien, procès de valorisation du capital.

L'âpreté de la concurrence, autour de marchés de plus en plus ouverts, rend ces dépenses essentielles, voire vitales, en particulier du fait de la disparition progressive des barrières douanières dans le cadre de l'internationalisation du capital et de la production, et de l'émergence d'espaces économiques de plus en plus grands (exemple : l'espace européen). Le consommateur (de façon encore plus générale, le demandeur) devient «roi» et les «courtisans», nombreux, ...

Quant à l'intérêt particulier que l'on manifeste pour les dépenses de la formation, il relève du constat que les pays et les entreprises où les travailleurs sont le mieux formés présentent une meilleure productivité du travail et donc permettent à l'entreprise d'être plus compétitive (Verdier et Podevin, 1989). Cette importance de la formation est également perceptible dans la théorie économique, que ce soit dans la théorie du capital humain ou dans la théorie marxiste à travers les concepts de travail simple et travail complexe (la formation apparaît comme un multiplicateur qui permet le passage du premier au second).

4 Pour la recherche-développement, des études économétriques ont abouti à la conclusion qu'elle contribue à l'amélioration de la productivité des entreprises et des secteurs d'activité — voir MAIRESSE, J. et MOHEN, P. (1990). Recherche-développement et productivité, un survol de la littérature économétrique. *Économie et statistiques, 237-238*, 99-108.

La politique de formation de l'entreprise s'inscrit dans la double contradiction du procès de travail. Ces dépenses apparaissent comme nécessaires à l'entreprise pour mettre en adéquation le profil de formation de son travailleur collectif et les profils du poste tels que donnés par le capital.

4. LES CRITÈRES DE L'INVESTISSEMENT SONT-ILS APPLICABLES À LA FORMATION?

Compte tenu de la définition traditionnelle de l'investissement, la formation revêt certains aspects qui font d'elle un investissement :

- elle est bien un détour de production, au sens où on consent aujourd'hui des dépenses pour un retour espéré demain.

  La théorie du «capital humain» s'inscrit dans cette perspective; elle considère la formation comme un investissement productif, tant pour l'individu que pour l'entreprise : si l'individu investit lui-même, cela suppose un coût de sa part (coût de la formation + manque à gagner dû à l'absence de salaire) contre un espoir de rendement (l'augmentation du salaire); si l'entreprise investit dans l'individu, cela suppose également un coût (coût de la formation + manque à gagner dû à l'absence d'activité du salarié) et un espoir de rendement (l'augmentation de la productivité).
- Elle contribue à améliorer la valeur du patrimoine de l'entreprise, telle qu'elle est évaluée par le marché.

  Dans cette optique, la formation participe à des investissement immatériels, au même titre que les dépenses de recherche et de développement, les investissements commerciaux (publicité, études de marché, etc.) ou les logiciels.

  La formation pourrait être considérée comme un bien de l'entreprise au même titre que les investissements matériels.
- Elle s'inscrit de plus en plus dans une durée, dans des projets sur plusieurs années; elle implique des résultats différés, et donc une certaine immobilisation.

Néanmoins, l'assimilation de la formation à un investissement rencontre quelques difficultés :

- La formation n'est pas un bien de production, comme le serait une machine-outil. La relation entre les dépenses engagées et le potentiel productif est médiatisée par des personnes.
- La formation ne peut être un actif de l'entreprise, puisque les formés ne lui appartiennent pas.
- La formation, contrairement aux investissements matériels, est difficilement chiffrable, en ce qui concerne les coûts (il y a des coûts cachés) mais encore plus en ce qui concerne les rendements.

De tout cela, il résulte que la principale difficulté surgit quand il s'agit de comptabiliser la formation, et donc de la mesurer.

«Un franc, ça rapporte combien?» est une question pour l'instant sans réponse. «On ne sait pas encore bien mettre en regard des francs et de l'intelligence accumulée», avoue tel économiste.

Sur le plan comptable, un investissement se met à l'actif de la société, d'où deux écueils majeurs :

- le plan comptable français ne prévoit l'intégration de l'investissement incorporel à l'actif du bilan que dans des conditions très précises : connaissance très précise des coûts, par exemple, mesure précise de rentabilité, etc.
- mises à l'actif du bilan, les dépenses de formation font l'objet d'un amortissement sur plusieurs années, d'où une amélioration du résultat comptable et par conséquent une augmentation de la production fiscale.

En fait, pour que la notion d'investissement-formation ait un sens économique, il faut réunir un nombre important de conditions. Cela suppose d'abord d'intégrer la formation dans la gestion globale des entreprises, dans leur politique de développement, ensuite d'élaborer des outils de mesure suffisamment complexes, enfin de mieux gérer les ressources humaines de l'entreprise et, peut-être, de changer la conception même de la notion d'entreprise. L'entreprise devient ainsi «milieu de formation». Elle se produit elle-même, en produisant de la «formation» (Voisin, 1988).

5. Les effets néfastes possibles de ce concept et de ce qu'il implique

Par ailleurs, l'irruption de l'économique dans la formation peut comporter certains risques. Développer une logique économique de la formation, c'est rechercher la performance économique au moyen de la formation, c'est penser en termes d'obligation de résultats.

On imagine aisément quelques dérives possibles d'une telle conception. La première serait de réduire le comportement humain à ses seules conséquences économiques. Cela peut conduire à des attitudes discriminatoires (par exemple, ne plus former les cadres au-delà d'un certain âge), mais, plus globalement, à une nouvelle «taylorisation de la production», selon le mot de Pierre Walther, si l'on ne prend pas en compte la manière dont l'individu peut trouver sa place dans la formation intégrée dans les objectifs de l'entreprise.

Un écueil moindre, sans doute, serait l'attitude paradoxale qui consisterait, si l'on raisonne en «investisseur pur et dur», à favoriser les actions à court terme dont le résultat semble plus aisément mesurable; par exemple, il est facile de mesurer l'impact d'une formation des préposés aux PTT, aux différents comptes-épargnes de la poste, par le nombre d'adhésions supplémentaires enregistrées de la part des épargnants.

Enfin, un autre risque serait de prendre la formation pour une panacée qui réglerait toutes les questions de l'entreprise : la question de son avenir comme celle des relations humaines. Il ne suffit pourtant pas de surinvestir et de surformer pour assumer l'avenir de l'entreprise, et pour recueillir l'assentiment et l'intérêt des salariés.

6. LES EFFETS BÉNÉFIQUES POSSIBLES DE CE CONCEPT ET DE CE QU'IL IMPLIQUE

Paradoxalement, l'irruption du concept d'investissement-formation n'aura pas pour premier effet le traitement économique de la formation : on a vu qu'il soulevait de sérieuses difficultés, non encore résolues. Son premier effet sera un changement profond des mentalités à propos de la formation. «Effet» est d'ailleurs un mot discutable, car on ignore au fond si, telle la fonction qui crée l'organe, le mot n'est pas en train de créer la chose, ou bien si un changement de conception de la formation, induit par l'évolution économique et sociale, n'a pas au contraire produit le concept.

Toujours est-il que, comme le mentionne Caspar, l'investissement-formation est aujourd'hui un «mythe utile». Utile à quoi? Comment cette idée peut-elle faire évoluer les comportements et les mentalités?

Tout d'abord, parce qu'elle oblige à se poser des questions nouvelles et à redéfinir bon nombre de notions :

- la notion de formation : elle est en train d'imploser; les frontières entre temps de travail/temps de formation/temps de loisir tendent à s'estomper; par exemple, toute information dans l'entreprise peut à la limite être une formation;
- une redéfinition de la formation au sein de l'entreprise : elle n'est plus simple charge fiscale mais fonction stratégique de l'entreprise;
- une redéfinition des rapports sociaux et de la gestion des ressources humaines : une formation rentable pour l'entreprise suppose l'adhésion du salarié à sa formation et donc son information sur les projets d'entreprise et une considération de ses besoins personnels.

Cette considération du facteur humain dans la formation se traduit dans le concept de coinvestissement.

7. UNE SYNTHÈSE POSSIBLE : LE COINVESTISSEMENT

De la conception première de la formation comme charge fiscale, on risquerait de basculer dans «l'univers impitoyable» de la formation comme investissement, si l'on ne prenait garde au rôle du sujet dans la formation. Le tableau ci-après résume ces deux conceptions extrêmes et leurs conséquences possibles, si des formes aussi «pures», aussi caricaturales pouvaient exister dans la réalité, souvent plus complexe.

Pour que la formation ne manque pas son objet, il faut donc que le salarié ait lui aussi une démarche intentionnelle. Cela suppose trois conditions :

- qu'en amont de la formation qu'on va lui proposer, il ait été informé des projets de l'entreprise et qu'il ait pu réfléchir à la manière dont ses projets personnels pouvaient s'y insérer;
- qu'on ait pris en compte ses investissements antérieurs dans l'entreprise : il existe déjà un investissement personnel dans le travail souvent non perçu et parfois même contrecarré par les consignes de la direction, d'où des attitudes de rejet;
- qu'on prenne en compte l'évolution des profils de carrière dans le cadre des projets de formation.

Il faut que l'individu puisse espérer lui aussi un retour sur investissement et pas seulement en termes d'augmentation de salaire mais de l'appartenance, c'est-à-dire du sentiment d'être comme les autres et de participer à un groupe, à un projet, à une réussite; il joue également comme mécanisme de reconnaissance de sa singularité par rapport aux autres, et du droit à cette singularité.

D'où un cas de figure où deux coinvestisseurs ont à négocier pour parvenir à un contrat :

- l'entreprise qui investit dans l'intelligence mais qui doit se protéger de la fuite de ses salariés et de leurs compétences au projet de la concurrence;
- le salarié qui investit lui aussi et qui doit donc espérer un retour de son investissement.

«L'entreprise et le salarié courent tous les deux un risque dû à la mobilité de l'autre. Cette situation les conduit à conclure un contrat qui implique que chaque partie finance une partie des coûts et recueille une partie équivalente des rendements.» (Jarousse et Levy-Garboua, 1988).

À titre d'exemple, un tel accord d'entreprise a été signé chez Framatome en janvier 1988. Il s'agissait d'un vaste programme de formation et l'accord retenait les trois principes suivants :

- la reconnaissance du principe de participation des salariés à l'effort de formation;
- la réduction du risque de mobilité externe par un engagement du salarié à rester dans l'entreprise pendant au moins un an, sauf à rembourser tout ou partie des frais de formation;
- l'information du personnel sur les projets de l'entreprise et le principe du volontariat des salariés.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

(d'après Ph. Carré, F. Vidal - *Éducation permanente*, 95, 42, octobre 1988)

	Consommation (caractère libératoire)	Investissement (capitalisation)
Statut comptable	dépenses charges séparé des objectifs de production	Investissements → immobilisations «plan de formation» «gestion stratégique de la formation» «création de valeur ajoutée» capital humain
Nature de la formation	achats de stages, de produits éducatifs	projets globaux de formation liés aux objectifs généraux de l'entreprise
Centre de gravité	individu : on décortique ses besoins (questionnaire psychosociaux)	besoins de l'entreprise individu = «réceptacle» (ses besoins supposés satisfaits dans le cadre des projets de formation de l'entreprise
Vision globale	Formation «humaniste» = œuvre sociale	assimilation aux autres fonctions des entreprises formation «techniciste»

Tout cela suppose une redéfinition des rôles et des responsabilités au sein des entreprises et une remise en cause des hiérarchies. Il s'agit de développer un partenariat pédagogique, au sein duquel les responsables de formation et des affaires sociales seraient amenés à participer à la gestion de l'entreprise et aux décisions budgétaires.

En définitive, ce qui est visé à travers la notion de coinvestissement dans la formation, «c'est un retour à l'individu-sujet de sa formation comme condition d'une meilleure rentabilité des investissements de l'entreprise» (Carré et Vidal, 1988).

CONCLUSION

Les pratiques et les discours autour de l'investissement-formation renvoient à une redéfinition de l'investissement. Certains, à travers la valorisation de la ressource humaine dans le nouveau rapport salarial, y voient un dépassement de la contradiction capital-travail. La modernisation de l'appareil de production et le nouveau travailleur collectif qu'elle engendre contribuent à corroborer cette approche.

La mesure de l'investissement, à travers la notion de FBCF, de même que sa réorientation vers la rationalisation du procès du travail poussent à chercher de nouveaux outils pour saisir l'investissement dans ces deux composantes : matérielle et immatérielle. Ces outils sont également nécessaires pour évaluer l'investissement élargi.

Une redéfinition du concept d'investissement, des nouveaux outils de mesures sont désormais des tâches prioritaires sur le plan théorique, mais répondent également à une demande pressante des partenaires sociaux désireux de mesurer et d'évaluer l'investissement-formation.

En rapport plus particulièrement à ce type d'investissement, «le concept d'investissement doit être pris dans un sens actualisé et rénové»; il ne saurait s'agir, pour les décisions de formation, de se référer aux seuls modes de calcul et aux méthodes qui prévalaient lorsque les investissements étaient très largement des investissements de «type matériel» (Leboterf, 1989).

Les considérations prédictives des spécialistes de la formation (consultants, auditeurs, formateurs, etc.) et les discours contradictoires des opérateurs (chefs d'entreprises, responsables de formation) ne sont en fait que des débats autour de la méthode. Ils effleurent à peine les aspects conceptuels.

La concomitance d'un chômage important et de l'élévation du niveau de formation explique en partie l'échec de la théorie du capital humain et de la théorie marxiste de la valeur travail (Cayatte, 1983; Lautier et Tortajada, 1978). Nous faisons, quant à nous, l'hypothèse que les difficultés d'insertion dans le champ des théories économiques de l'investissement immatériel, en général, et de l'investissement-formation en particulier, résident pour l'essentiel dans les échecs de ces deux théories. Leur dépassement est donc nécessaire si l'on veut que l'investissement immatériel s'élève au rang de concept qui puisse ainsi expliquer les choix politiques, économiques et philosophiques en matière d'investissement.

RÉFÉRENCES

CARRÉ, P. et VIDAL, F. (1988).
Le coinvestissement dans la formation. *Études et expérimentations en formation continue, 33.*

CASPAR, P. et AFRIAT, C. (1988).
L'investissement intellectuel. Paris : Éditions Economica.

CAYATTE, J.L. (1983).
Qualification et hiérarchie des salaires. Paris : Éditions Economica.

JAROUSSE, J.P. et LEVY-GARBOUA, L. (1988).
L'investissement humain : théorie et mesure. *Centre de prospective et d'évaluation, 106.*

PRADEL, P.M.
L'épargne et l'investissement. «Que sais-je?» Paris : PUF.

LAUTIER, B et TORTAJADA, R. (1978).
École, force de travail et salariat. Paris : PUF.

LEBOTERF, G. (1989).
Comment investir en formation. Paris : Les Éditions d'organisation.

PLIHON, D. (1989).
L'investissement immatériel. *Alternatives économiques.*

VERDIER, É. et PODEVIN, G. (1989).
Formation continue et compétitivité économique (rapport de mission au secrétariat d'État à la formation professionnelle). Paris : CEREQ.

VOISIN, A. (1988).
La problématique de l'investissement-formation : un point de vue de recherche. *Études et expérimentations en formation continue, 33.*

ÉVOLUTION DU TRAVAIL ET DES PERCEPTIONS

PRÉSENTATION

JEAN-LOUIS LEVESQUE
Université de Sherbrooke

DISTRIBUTION DE LA MATIÈRE

La relecture des textes présentés sous le titre *Évolution du travail et des perceptions* et la recherche d'un ordre inhérent à leur contenu suggèrent de les distribuer selon l'ordre dont la table des matières fait état.

Le contenu se distribue en quatre blocs : la problématique du travail et de la formation; 2) Un concept particulier, la qualification; 3) les jeunes et les adultes dans leur relation à la formation au travail et au travail et à la formation; 4) un modèle théorique de la formation : modèle de santé globale de la personne.

La problématique

Dans le premier bloc, on retrouve trois analyses dont les éléments sont mis en rapport à des éléments synthétiques ou théoriques. Dans les trois cas, à savoir une analyse des entreprises de la région montréalaise (Québec), une analyse des PME au Québec, une étude de cas dans le secteur bancaire (Québec), on retrouve, en plus des données spécifiques aux milieux observés, des éléments théoriques d'une réflexion organique sur les différentes fonctions du travail dans la vie des individus, dans la vie des sociétés et dans le système mondial qui fait de plus en plus sentir son influence sur le marché et sur la nature du travail. Dans ces trois premiers articles se retrouvent les éléments majeurs d'une problématique du couple *Travail-formation, Formation-travail.*

Ces articles ont tous les trois la propriété d'indiquer les enjeux en cours pour l'immédiat. Ne faut-il pas s'inquiéter d'une situation où la formation est associée à *«une stratégie d'adaptation axée sur la minimisation des coûts plutôt que sur la qualité et la diversité des produits, ainsi que la qualification de la main-d'oeuvre qui y est associée en corollaire»* (Tremblay)? *«Au-delà donc du discours et d'une philosophie de gestion axées de plus en plus sur des objectifs de qualité, de compétence et de valorisation du personnel, il existe encore dans les PME — du Québec — des pratiques et des politiques en matière de ressources humaines qui s'écartent largement de cette nouvelle vision.»* (Benoît et Rousseau). *«L'analyse détaillée des nouvelles formations données dans une banque montrent qu'après avoir eu recours, dans un premier temps, à une formation relativement large... l'entreprise semble vouloir revenir à une formation sur le tas donnée en succursale par les directeurs de succursale. C'est à se demander si, après avoir réussi à mobiliser les salariés au nouveau projet d'entreprise, la formation ne reviendrait pas à son rôle plus traditionnel d'adaptation du salarié à sa tâche, même s'il s'agit d'une tâche élargie?»* (Bernier).

Ces trois cas sont une belle illustration de la dialectique théorie-pratique. La tension entre les deux termes y est illustrée plutôt qu'éliminée au profit de l'un des deux termes.

Travail-formation et qualification

Trois études ont été réunies sous ce thème parce que le concept de qualification y est central et non parce qu'elles s'y restreignent. Elles sont, tout autant que les trois précédentes, une illustration de l'évolution des travaux, des perceptions qu'on en a et des nouveaux concepts qui émergent pour en saisir la nature, les évolutions et leur implication pour la personne, les sociétés locales ou globales : *«L'étude fine des transformations du travail et de l'organisation du travail suscitées par les changements techniques montrent l'enjeu grandissant des qualifications des opérateurs»* (Maroy); *«la notion de "compétence" utilisée par les responsables de la formation et de l'organisation du travail tend à s'imposer aussi dans les analyses des sociologues et économistes du travail, comme substitut au concept de qualification»* (Stroobants).

Mais il arrive que la tâche de groupes d'employés échappe encore aux outils concepts élaborés pour décrire les tâches, préciser les qualifications requises et planifier la formation. C'est le cas des employés administratifs en entreprise : *«[...] sauf si l'on additionne toutes les multiples tâches que sont susceptibles d'exécuter les employés administratifs, il ne semble pas possible de cerner des combinaisons ou des groupes de tâches "transversaires", cohérents et pertinents pour un grand nombre d'employés dans diverses entreprises»* (Léonard et Pirdas).

Deux univers spécifiques : les jeunes et les adultes à l'université

Du campagnonnage en France en passant par les barricades de 1968 jusqu'aux gangs de jeunes des banlieues de Paris, que de changements! Le rapport des jeunes au travail et à l'école qui a pour mission de les y préparer est rappelé et permet de comprendre un peu mieux la désapprobation ou la désaffection des institutions autrefois adaptées et efficaces dans la logique du couple «travail-avenir» et inopérantes dans la logique du couple «chômage-vide». *«Quoi de plus éclairant que les revendications des jeunes des cités et des banlieues, pour travailler, non plus tant pour ce que représente le travail en tant que valeur, mais pour sa valeur économique, comme moyen de gagner de l'argent et d'accéder à ce droit nouveau qu'est la consommation; il n'est nullement question ici d'aspiration à une quelconque forme d'ascension sociale, ce qui est en question, c'est la quête d'une nouvelle forme de justice, d'égalité sociale»* (Pariat).

Les adultes fréquentent encore en grand nombre les universités au Québec. Ce courant se maintiendra-t-il? Doit-il se maintenir? En quel sens doit-il se réorienter? En quel sens doit-il être infléchi?

La description de l'environnement de la formation des adultes à l'université se termine par six objectifs stratégiques qui pourraient influencer l'avenir : *«l'avenir n'est pas déterminé à l'avance et les acteurs peuvent intervenir en opérant des choix»* (Therrien).

Enfin, un dernier texte présente une vision théorique de la formation «le capital humain, vers une notion élargie». *«D'une mentalité de dépendance passive, l'individu doit passer à une mentalité d'autonomie active»* (Tardif-Demers).

CONVERGENCES ET ISSUES PROBLÉMATIQUES

Cette brève introduction qui veut en premier éviter de limiter l'intérêt, mais bien plutôt le diriger, le stimuler permettra peut-être aussi au lecteur de consulter rapidement l'un plutôt que l'autre des textes selon ses besoins du moment. Les nécessaires relectures qu'il a fallu faire pour préparer les textes pour l'édition ont conduit à faire ressortir des points de convergences entre les différents auteurs et d'identifier de plus des issues problématiques. J'aimerais en signaler quelques-uns. Des lecteurs aussi avertis que ceux auxquels est destiné ce volume pourront comparer leurs points de vue à celui-ci pour le contredire, le reformuler et peut-être même pour le confirmer. Dans tous les cas, l'objectif aurait été atteint soit que différents niveaux de chercheurs partagent des mêmes éléments d'une problématique, soit qu'un point d'arrêt soit mis à certaines avenues, soit que des consensus s'élaborent pour explorer de nouvelles avenues où chercher à répondre des questions inexplorées jusqu'ici.

L'ensemble des auteurs cherche à formuler quelques propos sur la signification du travail dans la vie humaine : valeur pour la vie humaine ou «moyen de gagner de l'argent pour accéder à ce droit nouveau qu'est la consommation» (Pariat). Tous s'interrogent sur la précarisation, la parcellisation et la transformation du travail comme le glissement des tâches des secteurs primaires et secondaires ou tertiaires. Tous situent la formation post-scolaire dans le cadre de la gestion des ressources humaines en entreprise. Tous se réfèrent au taylorisme comme modèle identifié de structuration du travail et comme référence à un point fixe de comparaison. Tous aspirent à un modèle «post-taylorien» dont certains traits sont tracés : mobilité et flexibilité (Tremblay), vigilance et responsabilité (Maroy), polyvalence (Bernier). Évidemment, tous font de la formation un facteur de changement positif, ce qui n'empêche pas les auteurs d'avoir un regard critique, plus critique en certains cas, plus confiant en d'autres ou simplement descriptif.

Enfin, quelques points seront à surveiller dont l'issue est incertaine et quelques questions seront à débattre :

- Quelle est la place de l'homme dans le jeu du travail et de la formation?
- Comment aboutira l'immense effort appliqué à la question de la «qualification» et l'espoir d'émergence d'un nouveau modèle de qualification post-taylorien?
- Qu'adviendra-t-il de la jeunesse, de la scolarisation, du travail-formation?
- Les stratégies d'adaptation doivent-elles être axées sur la minimisation des coûts plutôt que sur la qualité et la diversité des produits?
- Faut-il passer par l'action sur le devoir organisationnel de l'entreprise pour arriver à l'action de formation?
- La formation sera-t-elle assumée pour l'entreprise comme un outil de gestion du changement ou confinée à l'adaptation des travailleurs?
- L'éducation des adultes réussira-t-elle à se repositionner dans les Universités?
- Le couple «qualification-compétence» est-il voué au divorce?
- La formation aux dispositions nouvelles requises de vigilance et de responsabilité peut-elle être faite à l'école? une fois pour toutes?

Voilà un beau matériel qui marque des points d'arrivée et qui ouvre des issues. Au lecteur de souligner ses gains ou d'ouvrir ses avenues.

INNOVATION, COMPÉTITIVITÉ ET FORMATION : LES RÉALITÉS ET LES ENJEUX ASSOCIÉS AUX RESSOURCES HUMAINES

DIANE-GABRIELLE TREMBLAY
Télé-université
Université du Québec

INTRODUCTION

Dans le contexte de l'accord de libre-échange entre le Canada et les États-Unis et de l'unification du marché européen (l'Europe de 1992), nombre d'études micro et macro-économiques ont été effectuées pour tenter d'évaluer les conséquences sur l'emploi de l'accroissement potentiel des marchés qui peut être associé à ces évolutions. Les incertitudes qui touchent l'ensemble des évaluations ont amené plusieurs économistes à s'interroger au sujet de la source des rendements d'échelle associés à l'intégration des marchés et à constater que celle-ci n'est pas identifiée clairement dans les théories économiques et difficilement cernée dans les analyses empiriques (Boyer, 1990).

Il ressort de nombre d'études macroéconomiques que le travail, la qualification, la formation et les relations professionnelles ne se voient pas attribuer un rôle suffisamment important et qu'il faudrait sans doute s'intéresser davantage aux intuitions qui se dégagent d'un certain nombre de théories plus modernes axées sur la spécificité du contrat de travail par rapport à d'autres contrats de nature plus classique ou marchande (Boyer, 1990). À cet égard, les théories conomiques institutionnalistes et, en particulier, les théories des marchés internes du travail (Dœringer et Piore) et de la régulation (Boyer, 1986) offrent des perspectives intéressantes. En effet, dans ces dernières théories, le travail, la formation et les relations professionnelles jouent un rôle important dans la dynamique économique et notamment dans l'acceptation de l'innovation et des changements technologiques (Tremblay, 1990, 1989). La formation professionnelle en particulier est déterminante dans les effets d'apprentissage de même que dans l'acceptation de la mobilité professionnelle et des évolutions salariales (parfois négatives) qui sont souvent associées à l'innovation.

En ce qui concerne l'ouverture des frontières internationales, la théorie économique traditionnelle suggère que l'élimination des obstacles douaniers devrait stimuler une baisse des coûts. Puisque cette réduction qui varie selon les secteurs et les pays, l'homogénéisation des conditions de la concurrence se traduit par une réallocation de la production et de l'emploi à l'échelle nationale et régionale. Du point de vue microéconomique, il devrait en résulter un gain de bien-être correspondant, puisque le consommateur satisferait sa demande à moindre coût.

Du point de vue macroéconomique, deux phases peuvent être mises en relief. Dans un premier temps, il y a réduction de l'emploi, car la baisse des prix n'a pas encore stimulé le pouvoir d'achat. Dans un deuxième temps, il y a réembauches dans de nouveaux secteurs ou régions, puisque la baisse des coûts et l'accroissement du marché entraînent une utilisation optimale des équipements et techniques mises en œuvre, ainsi qu'une demande accrue de consommation. Pour résumer cet enchaînement, la baisse des prix

entraîne une réduction de l'emploi à court terme, mais stimule le pouvoir d'achat et la demande à long terme, ce qui entraîne de nouvelles embauches dans de nouveaux secteurs ou de nouvelles régions[1].

Or, il convient de noter que quelques hypothèses sous-tendent ce modèle «vertueux» et celles-ci mériteraient sans doute d'être étudiées de plus près. La principale hypothèse implicite est que les effets positifs sur la création d'emploi supposent un fonctionnement des marchés du travail analogue à celui des autres marchés, comme le marché des capitaux par exemple. En effet, il faut supposer une forte mobilité des travailleurs, ainsi qu'une facilité d'adaptation des qualifications et des savoir-faire aux nouveaux emplois. Or, les travaux des économistes institutionnalistes et des théoriciens de la segmentation du marché du travail ont bien montré que le marché du travail n'est pas un marché comme les autres[2]. Plus récemment, des travaux microéconomiques effectués par une nouvelle école française, dite école des «conventions économiques» (Eymard-Duvernay, 1987; Salais et Thévenot, 1986) a renforcé les affirmations des institutionnalistes quant à la spécificité du contrat de travail et de la relation salariale. Il ressort par ailleurs des études de mobilité que celle-ci est plus facile lorsqu'elle est volontaire, et non subie. La mobilité est ainsi plus forte lorsqu'elle est facilitée par un système de formation, lorsque la mobilité professionnelle et l'organisation de «marchés internes du travail» font partie des «traditions» des relations professionnelles d'un pays et lorsque la formation professionnelle est valorisée et reconnue (du point de vue des salaires versés) dans les entreprises. Si certains pays européens (la Suède et l'Allemagne notamment) s'inscrivent dans cette tradition, cela ne semble pas le cas des relations professionnelles en Amérique du Nord, ni au Québec en particulier (Dauguet *et al.*, 1988).

Mais avant d'adhérer à cette affirmation, nous avons voulu réaliser une enquête auprès d'entreprises de la région de Montréal pour tenter de confirmer cet écart qui ressort souvent de comparaisons entre des pays européens et l'Amérique du Nord; la formation professionnelle apparaît nettement plus développée dans les premiers (OCDE, 1989). Nous présentons ici une partie de ces résultats (FRJ, 1989).

Par ailleurs, il n'est pas évident que la levée de barrières douanières se traduise par une augmentation des parts de marché si elle n'est pas accompagnée par d'importants efforts d'innovation (de processus techniques et de produits); les tendances des dernières années en matière de commerce international ne sont pas particulièrement favorables au Canada. Une étude des secteurs financiers canadien et français nous incite à penser que les efforts d'innovation sont très importants pour faire face à la concurrence internationale et au décloisonnement des activités financières, que l'on peut comparer à une levée de barrières à l'entrée dans ces activités (Tremblay, 1989, 1990c).

---

1 Un très grand nombre d'études exposent ce genre de conséquences de l'élargissement des marchés par le biais de l'ouverture des frontières internationales. L'article de Boyer (1990) cité précédemment présente selon nous très clairement la problématique. Des publications de la Communauté économique européenne exposent également bien le débat, notamment un article intitulé «1992 : la nouvelle économie européenne», paru dans *Économie européenne*, n° 35, mars 1988.

2 Voir à ce sujet les chapitres 10 et 11 de Tremblay (1990).

Il apparaît donc légitime de s'interroger sur l'«automatisme» de la création d'emplois qui résulte de rendements d'échelle et d'effets d'apprentissage associés à la production de marchandises en plus grande série. Il est d'autant plus légitime de s'interroger à ce sujet que plusieurs auteurs ont contesté la prédominance de ce type de gains de productivité dans le contexte actuel (Piore et Sabel, 1984). En effet, plusieurs considèrent que les courbes d'apprentissages (*learning by doing*) qui entraînent des gains de productivité, mises en évidence par Arrow (1962) notamment et popularisées par le Boston Consulting Group (1981), sont associées à des logiques de production typiquement fordiennes, à la seule production en série de marchandises standardisées.

Or, il n'est pas du tout certain que ces effets soient aussi importants lorsque l'innovation et la différenciation des produits deviennent déterminantes dans la concurrence, comme c'est actuellement le cas dans nombre de secteurs, dont le secteur bancaire (Tremblay, 1989), mais également nombre d'autres secteurs arrivés à maturité, notamment ceux de l'automobile et de l'acier (Sorge et Streek, 1987; Coriat, 1987, 1986).

C'est dans cette perspective générale qu'il convient de s'intéresser aux théories économiques institutionnalistes de Boyer, de Piore et Sabel notamment. Ces auteurs ont identifié une inflexion majeure dans le régime de production et de consommation de masse. Ainsi, on observe un déplacement de la demande vers des produits différenciés. Cette transformation des formes de la demande, conjuguée à l'instabilité des marchés et à la concurrence accrue dans de nombreux marchés, exige de nouveaux processus de production, plus souples, pouvant s'ajuster rapidement à l'évolution de la demande. Ainsi est remise en question l'importance des rendements d'échelle et des effets d'apprentissage sur de grandes séries, dans le nouveau contexte économique dominé par l'innovation de produit et la forte différenciation de ces produits.

Dans l'industrie comme dans les services, la programmation des équipements flexibles (spécialisation flexible) permet de réaliser des petites ou moyennes séries qui correspondent davantage aux diverses demandes sans pour autant encourir des surcoûts. De ce fait, certains économistes (économistes du travail et de l'innovation en particulier) avancent l'idée selon laquelle les «économies de gamme et de variété» pourraient largement contrebalancer les économies d'échelle dans les économies de l'avenir dominées par la différenciation des produits[3]. Dans ce contexte, les ressources humaines et la formation jouent un rôle déterminant (Tremblay,1990b, d).

Des travaux menés en ce qui concerne le secteur financier notamment indiquent en effet que la conjugaison de la formation du personnel et d'une gestion de main-d'œuvre axée sur le développement de filières promotionnelles («marchés internes du travail») peut amener l'innovation à avoir un effet positif sur la croissance d'une entreprise et sur l'emploi, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs[4]. Ainsi, les modèles d'organisation qui sont axés sur la spécialisation flexible des équipements et une formation professionnelle importante des salariés seraient essentiels pour tirer profit de l'ouverture des marchés internationaux[5].

3 Voir Boyer (1990), Piore et Sabel (1984), Coriat (1987) et Tremblay (1990a).
4 Voir Bertrand et Noyelle (1987) pour l'Europe et Tremblay (1989) pour le Québec et le Canada.
5 À ce sujet, voir les sources données à la note 3.

Deux hypothèses sous-tendent donc notre intérêt pour les stratégies d'innovation et de formation des entreprises. La première veut que les entreprises qui adoptent des modèles d'organisation productive et de gestion des ressources humaines axés sur la spécialisation flexible, des relations professionnelles de nature «participative» et le développement de la formation professionnelle seraient plus compétitives, plus innovatrices et davantage en mesure d'affronter l'internationalisation et la libéralisation des échanges, de même que la concurrence accrue qui en découle, tant en Europe qu'en Amérique du Nord (Piore et Sabel, 1984). Une hypothèse secondaire serait que cet investissement dans la formation professionnelle des salariés et le développement d'une informatisation flexible qui permette d'offrir une gamme diversifiée de produits aurait un effet positif sur l'emploi, tant au point de vue quantitatif que qualitatif (Tremblay, 1989). Avant de vérifier ces hypothèses sur une échelle plus vaste[6], nous nous sommes intéressée aux pratiques de formation dans les entreprises québécoises, ce dont nous ferons état après avoir développé un peu plus les liens qui existent entre l'innovation et la formation.

Nous verrons donc plus en détail la façon dont cette nouvelle stratégie concurrentielle transforme à la fois le travail et les logiques de formation. Nous nous intéresserons ensuite aux pratiques dominantes et à l'importance de la formation dans les entreprises du Québec, en nous fondant sur une enquête à laquelle nous avons collaboré, enquête menée récemment auprès d'entreprises de la région montréalaise. Nous verrons que les entreprises québécoises font surtout de la formation pour s'adapter à l'innovation (technologique surtout), mais qu'elles ne se distinguent pas par leur avant-gardisme du point de vue du développement de la formation. Nous conclurons en proposant des stratégies de formation et d'adaptation des systèmes d'emploi qui, sont mieux adaptées au contexte d'innovation actuel et, partant, nous paraissent plus prometteuses pour assurer la compétitivité des entreprises québécoises.

1. LA COMPÉTITIVITÉ DES SECTEURS ARRIVÉS À MATURITÉ ET L'INNOVATION

Récemment, on a commencé à se questionner au sujet des causes de la perte de compétitivité de nombre de secteurs d'activité et de pays. Ces interrogations nous ont amenée à revoir les théories élaborées dans les années trente pour tenter d'expliquer la baisse de compétitivité des industries à cette époque. En effet, c'est au cours de la crise des années trente que les théories relatives au cycle des produits ou des industries ont été élaborées. D'après ces théories, les industries manufacturières suivent un processus évolutif : une forte croissance au début de leurs activités, puis une période de stagnation et enfin, de déclin, puisque leurs marchés arrivent à «maturité».

Les théories relatives à l'évolution des secteurs d'activité économique fondées sur les concepts de cycles d'industries ont cependant été remises en question au cours des dernières années. C'est alors que de nouvelles théories fondées sur le concept de «production diversifiée de qualité» ont été avancées pour tenter d'expliquer le renouvellement de la compétitivité de certains secteurs d'activités de services comme d'industries manufacturières. L'étude du secteur bancaire permet d'observer l'émergence de cette recherche d'une production diversifiée de qualité dans les banques et de mettre en relief la

---

6 Dans le cadre d'une recherche en démarrage actuellement.

prédominance de l'innovation de produit dans le contexte actuel (Tremblay, 1989; Bertrand et Noyelle, 1988).

L'importance de l'innovation de produit et de la diversification des produits peut s'expliquer par l'évolution de la concurrence dans le secteur des services financiers, comme dans nombre d'autres. C'est aussi parce que, comme d'autres encore, l'acier, l'automobile notamment; (Coriat, 1987; Sorge et Streek, 1987), ce secteur arrive au stade de maturité de son cycle.

C'est ainsi qu'une nouvelle théorie fondée sur le concept de «production diversifiée de qualité» (*diversified quality production*) apparaît maintenant pour tenter de rendre compte du renouvellement de la compétitivité de certains secteurs économiques. Cette théorie met en relief de nouveaux facteurs de compétitivité : la qualité de la gestion des ressources humaines, l'importance de la formation et les innovations organisationnelles sont au nombre des principaux facteurs mis en évidence. Ces facteurs apparaissent essentiels à la mise en œuvre d'une stratégie de production diversifiée de qualité [certains parlent de «servuction» diversifiée de qualité pour les entreprises de services (Gadrey, 1990)].

Les transformations associées à cette stratégie de production diversifiée de qualité influent sur le type de main-d'œuvre exigée dans les systèmes d'emploi, de même que sur le mode de mobilisation et de formation des ressources humaines. En effet, la prédominance d'une stratégie axée sur la qualité des produits et services, de même que sur la diversité des produits/services nouveaux, met en évidence l'importance du rôle des ressources humaines dans le processus d'innovation comme dans le mode de «livraison» des produits et services.

Dans les secteurs qui ont déjà exploité tout le potentiel des marchés de masse, la seule voie consiste à développer de nouveaux produits et services, à diversifier leur gamme de produits et à en accroître la qualité (pour augmenter la valeur ajoutée des produits). L'introduction régulière de nouveaux produits (services) permet en effet d'éviter le «vieillissement» du secteur et permet en quelque sorte de demeurer dans une phase intermédiaire du cycle des produits. C'est comme si se constituait un nouveau cycle-parapluie, constitué de multiples cycles plus courts, qui se renouvellent sans cesse. Cette stratégie passe en partie par de nouveaux équipements techniques plus flexibles, surtout dans les industries manufacturières (Coriat, 1987), mais elle appelle également des opérations de requalification de la main-d'œuvre, en particulier dans les services, où la main-d'œuvre fabrique souvent le produit sur demande.

2. Innovation, travail et concurrence

Il y a donc transformation des formes de la concurrence, qui porte non plus sur des productions de masse, standardisées, comme c'était le cas au cours du développement de la bancarisation, mais sur des productions plus diversifiées et plus personnalisées. La concurrence ne passe maintenant plus principalement par la voie de l'efficacité financière pure, par le biais de la minimisation des prix sur une production de masse standardisée, mais bien par une tentative de pénétration maximale de parts de marché diversifiées, segmentées. Elle passe par l'entrée dans de nouveaux créneaux, l'adaptation à de nouveaux

marchés de produits, de même que par l'adaptation rapide au changement, aussi bien dans les produits (innovations de produits) que dans les modes de distribution de ces produits/ services (innovations de processus, dont services de communication).

Si les changements technico-organisationnels mis en relief dans une première phase d'innovation (essentiellement les années soixante et soixante-dix, dans la plupart des pays industrialisés) entraînent surtout une destruction de postes de travail à l'échelle d'une entreprise donnée[7], l'innovation de produit semble se traduire au contraire par la création de nouvelles fonctions et donc, généralement, de nouveaux postes de travail.

De nouveaux savoir-faire sont requis, de nouvelles compétences sont recherchées, de nouveaux profils de postes se dessinent et de nouvelles filières de mobilité apparaissent, puisque ces changements sont directement reliés à l'innovation de produit. Là encore, bien sûr, des individus peuvent être chassés non pas par la machine cette fois, mais par l'abandon de produits anciens, le cas échéant. En général toutefois, il semble plutôt qu'il y ait diversification et multiplication du nombre de produits; c'est du moins ce que nous avons observé dans le secteur bancaire. Les produits de base demeurent, mais se complexifient et se diversifient.

L'adoption d'une stratégie d'innovation axée sur une production/servuction diversifiée et de qualité implique donc des transformations non seulement du point de vue du type d'équipements utilisés, généralement des équipements plus flexibles, mais également en ce qui concerne la nature du travail et, par conséquent, la formation de la main-d'œuvre.

3. DES TRANSFORMATIONS DANS LA NATURE DU TRAVAIL

La première phase d'informatisation des années soixante-dix concernait essentiellement l'automatisation de tâches peu qualifiées organisées en postes de travail fondés sur les règles du taylorisme (division entre conception et exécution). La phase actuelle (1985-1990...) appelle souvent une participation plus active de personnels plus qualifiés qui doivent mettre en œuvre un ensemble plus vaste de connaissances. Diverses recherches, dont la nôtre, ont permis de constater que les tâches transformées par l'informatique sont généralement plus abstraites et plus diversifiées.

Dans le cas de la banque par exemple, le travail est beaucoup plus abstrait, puisque plusieurs opérations (ouverture du «guichet», ouverture/fermeture des dossiers, mise à jour des «livrets», etc.) ne se font plus que par écritures électroniques et sans aucun support papier. Il est par ailleurs beaucoup plus diversifié, puisque le décloisonnement des institutions financières et la multiplication des produits financiers obligent nombre d'employées à mieux connaître les diverses opérations et produits associés au crédit, à l'épargne et parfois même à l'assurance (Bertrand et Noyelle, 1986, 1985; Tremblay, 1989).

7 Il nous semble en effet que le processus de «destruction créatrice» de Schumpeter agit surtout à l'échelle de l'ensemble de l'économie, mais relativement peu à l'échelle d'une entreprise, si ce n'est parce qu'il permet et engendre parfois de l'innovation de produit.

Les exigences du travail se sont donc profondément transformées. Des savoirs et savoir-faire de nature empirique ne sont presque plus utiles, alors que de nouvelles qualités sont recherchées : capacité de concentration, d'analyse et de mémorisation notamment.

Par ailleurs, de nouveaux comportements et capacités sont recherchés : capacité de vente et de conseil, capacité de communiquer, d'organiser, de résoudre des problèmes, des conflits, etc. Ces nouvelles attitudes et capacités permettent aux employés «d'accomplir leur nouvelle mission, de collaborer avec d'autres et particulièrement de traduire en action l'image et les objectifs de l'entreprise» (Bertrand et Noyelle, 1988). On voit également s'accroître le travail en équipe, la nécessité de collaborer avec d'autres, ce qui concourt à rendre le travail plus complexe (Troussier, 1988).

La prédominance de l'innovation de produit ou de services et la diversification des marchés et produits amène les entreprises à développer les connaissances de leur personnel, non seulement dans les domaines techniques (utilisation des micro-ordinateurs, par exemple), mais également en ce qui concerne la connaissance des produits et de l'activité de l'entreprise elle-même. Ainsi, les employées de banque sont amenées à mieux connaître les divers produits et services bancaires, leurs caractéristiques et fonctions (Tremblay, 1989). Notons que le travail de bureau semble faire l'objet d'une évolution semblable. Alors que la première phase d'innovations technologiques des années soixante-dix correspondait surtout à une automatisation de tâches peu qualifiées, les années plus récentes se sont traduites par l'ajout de nouvelles fonctions (gestion de bases de données, etc.) qui exigent de nouvelles compétences et savoir-faire. Les qualifications et la formation requises pour ces nouvelles fonctions sont supérieures à celles nécessaires pour la machine à écrire (Deschênes, 1987).

Ces transformations du travail liées à une nouvelle stratégie de production/servuction diversifiée appellent un renouvellement des pratiques de gestion de la main-d'œuvre et notamment des pratiques de formation. Cependant, comme nous le verrons, ces nouvelles pratiques sont en émergence. Toutes les entreprises n'ont pas encore évolué vers un nouveau modèle de compétitivité et de gestion des systèmes d'emploi où la main-d'œuvre et la formation prendraient plus d'importance.

4. LES PRATIQUES DE FORMATION DANS LES ENTREPRISES QUÉBÉCOISES

Ayant mis en relief l'importance de la formation et de la qualification en lien avec le contexte actuel de transformation du travail, voyons où en sont les pratiques réelles des entreprises québécoises et, plus particulièrement, celles de la région de Montréal, sur lesquelles nous disposons de données d'enquête récentes[8].

---

8 Ces données sont issues d'une enquête à laquelle nous avons collaboré, avec Irène Le Bot, responsable de la recherche à la Fondation Ressources-Jeunesse. L'enquête a été réalisée en collaboration avec la Chambre de commerce de Montréal, dont les entreprises membres constituaient la base d'enquête. Dans une première phase, quelque 230 questionnaires ont été remplis et analysés, et ceux-ci correspondaient d'assez près à la répartition des entreprises entre les secteurs d'activité économique tant à la Chambre de commerce de Montréal que dans l'ensemble du Québec. En effet, les entreprises de services représentent 67 % de l'ensemble, le secteur manufacturier 15 % et le commerce (grossistes et détaillants) 9 %. Il y a donc une légère surreprésentation des secteurs tertiaires (services et commerces) et une très légère sous-représentation du secteur manufacturier, la construction et le secteur primaire étant par ailleurs

Les grands traits qui ressortent de notre enquête sur la formation dans les entreprises de la région montréalaise peuvent être résumés en trois grands constats. Premièrement, les entreprises font relativement peu de formation et les employés subalternes sont à cet égard moins privilégiés que les cadres. Deuxièmement, il s'agit en général d'activités de courte durée, ce qui signifie que le contenu est assez limité et surtout axé sur des connaissances empiriques directement associées à un poste de travail donné. Troisièmement, il s'agit surtout d'activités d'adaptation à des changements dans le travail, le plus souvent à des changements technologiques, mais également à l'introduction de nouveaux produits. Voyons tout cela plus en détail, à l'aide de quelques tableaux qui résument l'essentiel des données.

Nous nous sommes d'abord intéressée à la présence d'une politique de formation dans les entreprises. Sur l'ensemble des 232 entreprises, 51 % seulement possèdent une politique de formation, alors que 49 % n'en ont pas. La taille de l'entreprise influe sur la présence ou non d'une telle politique. Les entreprises de 1000 employés et plus ont toutes une politique de formation, alors que ce n'est le cas que pour 33 % de celles qui comptent moins de 50 employés et de 55 % pour celles de plus de 50 employés.

Cette politique de formation concerne généralement (63 % des cas) tout autant la formation interne que la formation externe à l'entreprise. Dans 26 % des entreprises cependant, la politique de formation ne concerne que la formation interne. La majorité des entreprises reconnaissent avoir identifié des besoins de formation parmi leurs jeunes employés (moins de 30 ans), mais peu d'entre elles répondent à ces besoins : seulement 13 % d'entre elles répondent à ces besoins par une formation structurée; 30 % y répondent «partiellement».

Pour ce qui est du type de formation dispensée, la pratique dominante est celle de la formation externe payée par l'employeur pour les cadres supérieurs et professionnels (50 %), alors que c'est plutôt la formation structurée pendant les heures de travail en ce qui concerne les employés de bureau et les ouvriers spécialisés (52 %). Ces derniers jouissent aussi de formation interne, mais dans une moindre mesure (48 % des entreprises en paient à leur intention). Les écarts semblent peu importants, si ce n'est que d'autres données indiquent que la formation des employés non cadres est plus souvent de courte durée.

---

exclus de l'enquête. Précisons enfin que l'enquête a été menée en octobre 1988. Dans une seconde phase d'enquête, des entrevues plus qualitatives ont été menées auprès d'une quinzaine d'entreprises de différents secteurs afin de préciser et de confirmer des éléments associés aux réponses aux questionnaires. Pour plus de détails, voir FRJ (1989).

TABLEAU 1

Type de formation selon la catégorie socioprofessionnelle (%)

Types de formation	Cadres supérieurs Professionnels	Employés de bureau Ouvriers spécialisés
Formation sur le tas	44 %	41 %
Formation structurée pendant heures travail	43 %	52 %
Formation externe payée par l'employeur	50 %	48 %

Source — Fondation Ressources-Jeunesse (1989:*17*).

En effet, 75 % des entreprises offrent une formation d'une durée moyenne de moins d'un mois et 31 % de moins d'une semaine. Les cadres jouissent généralement de la formation la plus longue, alors que les employés non cadres ont plus souvent des activités de courte durée, qui vont généralement d'une demi-journée jusqu'à une semaine, mais sont plus souvent d'environ une journée. Dans le secteur bancaire, que nous avons étudié par ailleurs, les séances de formation duraient généralement d'une demi-journée à trois jours, dépassant très rarement ce seuil, sauf pour les cadres. Les séances de formation sont souvent reliées directement à la tâche; elles visent dans bien des cas à combler le départ d'une personne expérimentée. Il est très rare que l'on offre de la formation en vue de développer un «plan de carrière» pour les employés de bureau. C'est plus souvent pour répondre à un besoin très précis de l'entreprise, qu'il s'agisse de l'adaptation à une nouvelle technologie, de la connaissance d'un nouveau produit ou encore du remplacement d'un employé qui a quitté son poste.

Sur l'ensemble des entreprises, le tiers (31 %) n'a donné aucune formation à ses cadres au cours de l'année de l'enquête (1988). Ce pourcentage baisse à 25 % dans le cas des employés de bureau. Les entreprises affirment cependant avoir dispensé de la formation à environ la moitié de leurs employés de bureau.

Les entreprises chez qui nous avons enquêté ont indiqué que la majorité d'entre elles dispensaient de la formation en vue de la mise à jour et du perfectionnement des connaissances de leurs employés. C'est cependant plus souvent le cas pour les cadres (61 % des entreprises) que pour les employés de bureau et ouvriers spécialisés; dans ce dernier cas, une entreprise sur deux seulement dispense de la formation à cette fin. Ce type de formation correspond généralement à la transmission de connaissances spécialisées associées à un poste de travail donné. Cette formation est généralement dispensée par du personnel interne à l'entreprise (dans 47 % des cas), mais dans un tiers des cas (35 %), on fait également appel à du personnel externe ou à des entreprises spécialisées. De manière générale, la formation aux nouvelles technologies est dispensée par le personnel du service informatique, lorsqu'il y en a un, ou par le fabricant de l'équipement en question, lorsqu'il s'agit d'une petite ou moyenne entreprise. Dans ce dernier cas, la formation sera de plus courte durée que si c'est le service informatique interne.

La formation relative aux nouveaux produits sera souvent dispensée par le service concerné par la conception du produit (par exemple, la direction du crédit ou des produits d'épargne, dans le secteur bancaire), ou encore par le responsable du département, ou superviseur de la personne en question, qui a lui-même suivi la formation et est ensuite chargé de «retransmettre» à ses subalternes. Environ le quart des entreprises (22 %) privilégient l'utilisation de l'expérience d'employés plus anciens pour former leurs employés plus jeunes; la formation «sur le tas» est ainsi le moyen privilégié pour la transmission de connaissances de base associées à un poste de travail. Les acquis de la formation sont généralement contrôlés par un suivi sur le poste de travail, suivi généralement assuré par le supérieur immédiat. Il est plus rare que les entreprises procèdent à une vérification systématique des acquis tant théoriques que pratiques.

Les principales motivations des entreprises à l'égard de la formation ont également suscité notre intérêt. Il ressort que c'est surtout une amélioration de la productivité qui est recherchée par les entreprises, du moins à court terme, et surtout en ce qui concerne le personnel de bureau et les ouvriers spécialisés (voir tableau 2). Les changements technologiques viennent au deuxième rang des objectifs affirmés par les entreprises, au même rang que l'amélioration de la qualité dans le cas de la formation dispensée à l'intention des cadres et professionels. Pour ce qui est des ouvriers et employés de bureau, cette recherche d'une qualité accrue vient au troisième rang, mais recueille tout de même l'aval de 40 % des entreprises interrogées. L'amélioration de la formation de base des employés est parfois recherchée, surtout que certaines opérations de mise à niveau (en mathématiques ou en français) sont parfois essentielles avant d'entreprendre des cours plus spécialisés. Comme on le voit, la responsabilité sociale des entreprises à l'égard de la formation n'est pas très développée au Québec. En fait, à peine 7 ou 8 % des entreprises considèrent que la formation est une responsabilité sociale pour elles.

TABLEAU 2

Motifs de la formation par catégories socioprofessionnelles (%)

Motifs de la formation	Cadres supérieurs Professionnels	Employés de bureau Ouvriers spécialisés
Amélioration de la productivité	52 %	59 %
Changement technologique	41 %	46 %
Amélioration de la qualité	41 %	40 %
Formation de base	17 %	23 %
Responsabilité sociale	8 %	7 %

Source — Fondation Ressources-Jeunesse (1989).

Si la plupart des entreprises incitent leurs employés à prendre des cours de formation à l'extérieur, allant parfois même jusqu'à rembourser les cours réussis, elles ne sont pas très enclines à reconnaître cette formation par un changement de classification ou par une

hausse de salaire. Les employés pourront avoir accès à d'autres postes, s'il s'en ouvre et qu'ils ont les compétences, mais la formation en soi ne sera pas reconnue automatiquement.

Nous avons fait état du pourcentage d'entreprises qui disposent d'une politique de formation, mais nous avons également voulu connaître les ressources effectivement affectées à la formation dans les entreprises, tant les ressources financières que les ressources humaines. Pour ce qui est des ressources humaines, il ressort que 56 % des entreprises répondantes n'ont aucun employé affecté à plein temps à la formation. Le quart (27 %) a en moyenne deux employés qui y sont affectés à plein temps. Dans 28 % des entreprises, on a environ deux personnes qui s'occupent à temps partiel de formation.

En ce qui concerne les ressources financières, 44 % des entreprises ont un budget spécifiquement alloué à la formation, soit moins que le pourcentage qui ont une politique de formation. De ces entreprises, seulement 25 % ont un budget dépassant 10 000 $. En comparant les divers secteurs, certaines différences apparaissent ici. On note que 56 % des entreprises manufacturières ont un budget de formation, alors que ce n'est le cas que pour 24 % des commerces et 45 % des services. Soulignons toutefois que les sociétés manufacturières de notre échantillon sont surtout de grandes entreprises, de sorte que correspondent ici le secteur et la taille de l'entreprise : on pourrait dire que les grandes entreprises ont plus tendance à avoir un budget de formation que les plus petites.

TABLEAU 3

Répartition du budget alloué par les entreprises à la formation (%)

Budget alloué (en %)	Apprentissage	Perfectionnement	Recyclage	Développement d'habiletés
Aucun budget	71 %	54 %	72 %	62 %
1 à 30 %	12 %	7 %	14 %	13 %
30 à 50 %	4 %	10 %	3 %	8 %
Plus de 50 %	3 %	27 %	1 %	8 %

Source — Fondation Ressources-Jeunesse (1989)

Pour ce qui est de la répartition du budget de formation entre différents objectifs, on observe qu'un pourcentage important d'entreprises n'ont aucun budget de recyclage (72 %) ou de perfectionnement (54 % n'en ont pas). Le perfectionnement va néanmoins chercher plus de 50 % du budget dans 27 % des entreprises.

Ajoutons par ailleurs que 86 % des entreprises ont avoué ne jamais faire appel aux subventions gouvernementales qui favorisent la formation. Alors que seulement 14 % des entreprises utilisent ces programmes, le pourcentage est toutefois de 25 % dans le cas des entreprises du secteur manufacturier. Quant aux motifs pour lesquels les entreprises n'ont pas recours à ces programmes, 36 % disent qu'ils ne répondent pas aux besoins de leur secteur et 27 % affirment ne pas connaître l'existence de ces programmes.

Pour conclure, voyons les attitudes plus générales des entreprises à l'égard de la formation. L'enquête nous indique que si les entreprises ne dispensent pas beaucoup de formation, leur attitude à l'égard de la formation semble tout de même avoir évolué. En effet, elles considèrent toutes que la formation est beaucoup plus importante qu'auparavant; nombre d'entre elles affirment qu'elles y pensaient à peine il y a dix ans, alors qu'elles y accordent une certaine attention aujourd'hui. Les trois quarts (76 %) des entreprises considèrent le développement de la formation dans leur secteur d'activité comme un des enjeux importants de l'avenir et ce, quel que soit le secteur.

Neuf entreprises sur dix disent considérer la formation comme un investissement... bien qu'elles ne soient pas aussi nombreuses à effectivement faire ce genre d'investissement (rappelons que plus d'une sur deux n'a aucun budget de formation). Enfin, la moitié des entreprises (53 %) sont d'avis que les programmes d'enseignement ne s'adaptent pas assez vite et que, de ce fait, elles devraient combler certaines lacunes... ce qu'elles ne font pas toujours, comme nous l'avons vu précédemment. En ce qui concerne plus particulièrement les nouveaux employés (jeunes de moins de 30 ans), les entreprises s'affirment généralement assez satisfaites de leur formation de base, de sorte qu'elles ne mettent pas en place de programmes particuliers à leur intention : 48 % des entreprises sont satisfaites de leurs jeunes cadres et 57 % le sont dans le cas des jeunes employés de bureau et ouvriers spécialisés. Elles sont toutefois plus souvent «très satisfaites» (24 %) dans le cas des cadres et un peu plus souvent (16 %) «peu satisfaites» dans le cas des employés de bureau et ouvriers spécialisés.

TABLEAU 4

Satisfaction de la formation de base des moins de 30 ans (%)

Catégories	très satisfait	assez satisfait	peu satisfait
Cadres	24,6 %	47,8 %	4,0 %
Employés de bureau et ouvriers spécialisés	10,0 %	57,0 %	16,0 %

Ainsi, les entreprises montréalaises semblent fort bien disposées à l'égard du développement des ressources humaines, mais elles ne passent pas très souvent, ni très longtemps aux actes. En effet, les pratiques de formation dominantes sont des pratiques informelles de formation «sur le tas», de la formation de courte durée, directement reliée à la tâche immédiate, des formations d'adaptation au changement, mais très rarement des formations en anticipation des changements.

5. L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ADAPTATION DES ENTREPRISES

Comme nous l'avons vu, les entreprises québécoises (ou montréalaises) ne se distinguent pas particulièrement par l'importance qu'elles accordent à la formation[9]. Cependant, dans certains secteurs et dans certaines entreprises, on voit poindre de nouvelles

9 La comparaison avec des données d'autres enquêtes indiquerait en fait que les entreprises montréalaises (membres de la Chambre de commerce de Montréal) qui ont répondu sont même plus actives que la moyenne en matière de formation.

pratiques et l'on voit s'accroître l'importance accordée à la formation, comme aux ressources humaines en général. Dans cette section, nous souhaitons revenir à la théorie d'économie du travail et faire état de deux grandes stratégies d'adaptation des entreprises afin de bien situer les pratiques québécoises.

L'accroissement de la concurrence internationale et l'introduction accélérée d'innovations exigent des réorganisations des entreprises. Ces réorganisations peuvent cependant se faire de différentes façons. Pour simplifier, nous pouvons ramener les modes de réorganisation possibles à deux grands modèles extrêmes (Michon, 1988; Tremblay, 1990a; Boyer, 1986). Le premier modèle renvoie à une économie de la mobilité et de la flexibilité «externes» : les ajustements passent par le licenciement de travailleurs qui n'ont pas les compétences requises et par l'embauche d'autres qui ont les nouvelles qualités demandées. Face à l'incertitude des marchés, l'entreprise aura alors recours à des formes particulières d'emploi comme le temps partiel, le travail temporaire, ou encore les contrats à durée déterminée, en particulier pour les nouveaux personnels recrutés. La prédominance de cette stratégie au Québec et en Amérique du Nord en général explique d'ailleurs l'important développement des formes d'emploi dites atypiques. Elle explique par ailleurs le faible développement de la formation en entreprise, puisqu'on n'a pas intérêt à former une main-d'œuvre que l'on n'est pas sûr de conserver.

Le deuxième modèle repose sur une économie de la mobilité et de la flexibilité «internes». La formation et la mobilité interne dans l'entreprise sont au cœur de ce modèle qui, pour les économistes du travail, renvoie au développement des «marchés internes du travail» (Dœringer et Piore, 1971[10]) pour réaliser les ajustements requis.

La flexibilité fondée sur les ajustements externes est considérée par certains économistes comme une flexibilité «défensive», alors que la flexibilité interne serait de nature plus «offensive». C'est notamment ce que soutient l'économiste Robert Boyer (1986), qui a étudié les stratégies d'adaptation, ou de flexibilité, non pas des entreprises considérées individuellement, mais les stratégies dominantes dans une dizaine de pays dans les années quatre-vingt. Les ajustements internes sont qualifiés d'offensifs parce qu'ils semblent offrir de meilleurs perspectives d'adaptation et de compétitivité à long terme; le développement de la mobilité et de la formation interne permettent en effet aux entreprises de développer une meilleure capacité de réaction aux changements futurs, qu'il s'agisse de changements dans les produits, dans les technologies ou dans l'organisation du travail même. À l'inverse, le recours au marché externe du travail et aux formes d'emploi particulières ou atypiques n'améliore aucunement la capacité d'adaptation de l'entreprise et n'offre ainsi aucune garantie à long terme. Tout changement ultérieur dans les conditions de production ou la concurrence se heurtera de nouveau à une main-d'œuvre peu formée, toujours incapable de s'adapter harmonieusement et relativement rapidement au changement.

10 Voir aussi le chapitre 11 de Tremblay (1990) pour une présentation en français de cette théorie. En gros, les marchés internes peuvent être définis comme un ensemble de règles, écrites ou non, formelles ou informelles, qui régissent l'accès à l'emploi, l'affectation des personnes dans les postes de travail de l'entreprise, la mobilité interne et la rémunération du travail.

Le recours plus ou moins important aux marchés internes et au potentiel d'ajustement interne aux entreprises permet de mettre en évidence des modalités d'adaptation plus ou moins «qualifiantes», plus ou moins «précarisantes». En effet, la première option repose davantage sur des économies de coûts réalisées grâce à la minimisation des coûts de main-d'œuvre à court terme, par le recours à des emplois précaires qui répondent aux besoins de qualifications à court terme : emplois à temps partiel, emplois temporaires, contrats à durée déterminée et sous-traitance sont alors mis à profit pour obtenir les nouvelles compétences recherchées. À l'inverse, dans le second modèle, la planification des compétences se fait davantage à long terme, tout au moins à moyen terme, et l'on cherche plutôt à construire à partir des connaissances et des aptitudes du personnel en place.

Le développement de filières de mobilité «qualifiantes», permettant d'acquérir de nouvelles compétences, est au cœur du modèle, qui peut également faire appel à une plus grande polyvalence des effectifs, comme à une plus grande flexibilité des outils de production, ce que l'on qualifie de flexibilité technico-organisationnelle. Ce concept de flexibilité renvoie effectivement à la polyvalence des équipements productifs et à la polyvalence des travailleurs. Ainsi, les groupes autonomes, les équipes polyvalentes et autres organisations du genre peuvent fournir ce type de flexibilité à l'entreprise puisqu'elles facilitent l'adaptation à des produits ou à des méthodes de production nouvelles. En Allemagne et en Suède, nombre d'entreprises ont misé sur ce genre de stratégie. La formation professionnelle, le recyclage, la mobilité des travailleurs ont été mis à profit pour accompagner et même pour accélérer le changement, de manière à demeurer à la tête du peloton des nations industrielles.

En Australie, on a élaboré un autre «modèle» d'adaptation également basé sur le développement de la formation et de la mobilité interne aux entreprises (Matthews, 1989). Matthews démontre la possibilité d'en arriver à une organisation plus flexible à l'échelle des entreprises par la réorganisation du travail et des classifications, et par le développement des compétences fondamentales des travailleurs. D'importantes négociations à l'échelle nationale ont conduit à des ententes patronales-syndicales qui prévoient l'offre de formations «qualifiantes», soit des formations qui développent les compétences des salariés de manière à les adapter aux nouvelles technologies, aux changements de produits et de méthodes de production. À cette formation plus vaste, qui recouvre des domaines de compétence plus larges, est associée une diminution du nombre de niveaux dans l'échelle des classifications et une diminution des écarts des salaires.

C'est ce que l'on appelle l'*«Australian model of wages-led, regulated structural adjustment»*, le modèle australien d'ajustement structurel négocié fondé sur une restructuration salariale (Matthews, 1989). Ce modèle ne repose pas sur un cas isolé. Il a été appliqué dans plusieurs secteurs. Les secteurs des banques, des télécommunications, du vêtement, de l'automobile, des postes, des soins infirmiers, de la métallurgie, ainsi que le secteur public ont notamment fait l'objet de telles restructurations. Celles-ci assurent plus de flexibilité à l'employeur dans l'usage de la main-d'œuvre, en même temps qu'elles assurent le développement des compétences et des filières de mobilité qualifiantes pour les employés appelés à s'adapter à des processus de production plus complexes, diversifiés ou flexibles.

Ces diverses formules d'ajustement aux nouvelles réalités sont beaucoup moins développées au Québec et en Amérique du Nord[11] qu'elles ne le sont dans certains pays européens (Boyer, 1986; Renshaw, 1987). Ici, on a plutôt privilégié l'ajustement par la réduction des coûts à court terme, et cette réduction des coûts est axée sur les coûts de main-d'œuvre. Certaines entreprises québécoises ont bien sûr adopté certains éléments de ces modèles, ont tenté des expériences parfois semblables à celles évoquées précédemment, par exemple en matière de formation ou de polyvalence, mais c'est loin d'être une tendance dominante.

Si, comme nous l'indiquions en introduction, le travail et la formation jouent un rôle important dans la capacité d'adaptation des entreprises et des économies à l'ouverture des frontières et aux nouveaux marchés, il semble qu'il y aurait lieu de s'inquiéter du peu de formation dispensé dans les entreprises québécoises, ainsi que de la prédominance de la stratégie d'adaptation axée sur la minimisation des coûts plutôt que sur la qualité et la diversité des produits, ainsi que la qualification de la main-d'œuvre qui y est associée en corollaire.

RÉFÉRENCES

ARROW, K. (1962).
The economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies, 29*(1), 155-173.

BERTRAND, O. et NOYELLE, T. (1987).
L'emploi dans les banques et assurances : comparaison internationale et perspectives d'évolution. *Économie et humanisme*, mai-juin, 295.

BERTRAND, O. et NOYELLE, T. (1986).
Changing Technology, Skills and Skill Formation in French, German, Japanese, Swedish and U.S. Financial Service Firm. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. CERI-OCDE.

BERTRAND, O. et NOYELLE, T. (1985).
L'évolution des emplois tertiaires. Informatisation, restructuration, formation. Paris : OCDE-CEREQ.

BONIN, B. et LACROIX, R. (1987).
Science économique, invention, innovation et progrès technologique (ronéo en janvier 1985). *In Sciences sociales et transformations technologiques*, Actes d'un colloque (p. 195-227). Québec : Conseil des sciences et de la technologie.

BOSTON CONSULTING GROUP (1981).
Industry experience curves. Repris dans Ayres, R.H. *et al.* (1984), *Restoring our competitive edge*. New York : John Wiley.

BOYER, R. (1990).
L'impact du marché unique sur le travail et l'emploi. Une confrontation des approches macroéconomiques avec quelques recherches en économie du travail. *Travail et société, 15*(2), 117-154. Genève : Institut international d'études sociales.

BOYER, R. (1986).
La flexibilité du travail en Europe. Paris : La Découverte.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. (1987).
La flexibilité du marché de l'emploi : un enjeu économique et social (sous la dir. de Sarfati, H. et Kobrin, C.). Genève : BIT.

11 Pour ne pas dire dans les pays anglo-saxons, incluant la Grande-Bretagne.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1987).
Innovation, emplois, adaptation. Rapport de recherche effectué pour le Conseil économique du Canada. Ottawa : CEC.

CORIAT, B. (1987).
L'atelier flexible. *Les Cahiers français, 231*, 30-35.

CORIAT, B. (1986).
Technologies nouvelles et modernisation : naissance d'un nouvel ordre d'usine. *Les temps modernes*, mars, 55-65.

DAUGUET, F., GEHIN, J.-P. et STOECKEL, F. (1988).
La formation continue dans les entreprises au Québec. Paris : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

DE KONINCK, D. (1987).
Nouvelles technologies et nouveaux modes de gestion dans l'industrie nord-américaine de l'automobile. *In* Tremblay, D.-G. (éd.), *Diffusion des nouvelles technologies : stratégies d'entreprises et évaluation sociale* (p. 209-229). Montréal : Éd. Saint-Martin.

DESCHÊNES, L. (1987).
Nouvelles technologies de l'informatisation, emploi et travail : l'exemple des secrétaires. Centre canadien de recherche sur l'informatisation du travail.

DOERINGER, P. et PIORE, M.J. (1971).
Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington : DC Heath and Co.

ELIASSON, G. (1987).
Technologie de l'information, structure du capital et nature du changement technique dans l'entreprise, *Technologies de l'information et perspectives économiques.* Paris : OCDE.

EYMARD-DUVERNAY, F. (1987).
Les produits et l'emploi : évolutions dans le nouveau contexte industriel. Communication au Séminaire «New Forms and Areas of Employment Growth», organisé par la Commission des communautés européennes et le BIPE. Paris : 19-20 juin.

FRJ (1989).
Les jeunes et la formation en entreprise. Rapport de recherche de la Fondation Ressources-Jeunesse.

JONES, B. et WOOD, S. (1984).
Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du travail, 4*, 407-421.

MATTHEWS, J. (1989).
Towards an "Australian Model" of Wages-linked Regulated Structural Adjustement. Stockholm : Swedish Centre for Working Life.

MATTHEWS, J. (1989).
Tools for change : New Technology and the Democratisation of Work. Sydney : Pluto Press Australia.

OCDE (1989).
L'éducation et l'économie dans une société en mutation. Paris : OCDE.

OCDE (1986).
Flexibilité et marché du travail. Le débat aujourd'hui. Paris : OCDE.

OSTERMAN, P. (1984).
Introduction : The nature and importance of internal labor markets. *In* Osterman (éd.), *Internal Labor Markets*, (p. 1-22). Cambridge : MIT Press.

PIORE, M.J. et SABEL, C. (1984).
The Second Industrial Divide (publié en français en 1989, sous le titre *Les chemins de la prospérité*). Paris : Hachette.

SALAIS, R. et THÉVENOT, L. (1986).
Le travail. Marchés, règles, conventions. Paris : Economica.

SORGE A. et STREEK, W. (1987).
Industrial Relations and Technical Change: The Case for an extended perspective. Discussion paper n° IIM/LMP 87-1. Berlin : WZB.

THIETART, R.A. (1986).
La stratégie d'entreprise. Paris : Mc Graw-Hill.

TREMBLAY, D.-G. (1990).
Économie du travail : les réalités et les approches théoriques. Montréal : Éditions Saint-Martin et Télé-université.

TREMBLAY, D.-G. (1990a).
L'emploi en devenir. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

TREMBLAY, D.-G. (1990b).
Les ressources humaines au cœur de l'innovation : l'innovation de produit dans le secteur bancaire. *In* F. Michon et D. Segrestin (1990), *L'emploi, l'entreprise et la société.* Paris : Economica.

TREMBLAY, D.-G. (1990c).
Innovation, concurrence et mobilisation de la main-d'œuvre. L'exemple du secteur bancaire. *In* Gadrey, J. et N. (éd.), *La gestion de la main-d'œuvre dans les services et le commerce.* Paris : L'Harmattan.

TREMBLAY, D.-G. (1990d).
De l'innovation de processus à l'innovation de produit: l'importance accrue des ressources humaines. *In* Grant, M. (éd.), *Enjeux des années 1990 pour les relations industrielles.* Rapport du 26e Congrès de l'Association canadienne des relations industrielles (p. 246-257). Québec : ACRI.

TREMBLAY, D.-G. (1990e).
Innovation technologique et différenciation des formes d'emploi. Essai de position du problème. *In* Rodgers, G. (éd.), *Les emplois précaires dans la régulation du marché du travail* (p. 237-256). Genève : Institut international d'études sociales.

TREMBLAY, D.-G. (1989).
La dynamique économique du processus d'innovation; une analyse de l'innovation et du mode de gestion des ressources humaines dans le secteur bancaire canadien. Thèse doctorale (2 volumes). Paris : Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne.

TREMBLAY, D.-G. (1987).
L'articulation travail-technique et les stratégies d'entreprises: réflexion fondée sur le cas des banques. *In* Tremblay, D.-G. (éd.), *Diffusion des nouvelles technologies: stratégies d'entreprises et évaluation sociale* (p. 67-84). Montréal : Éditions Saint-Martin/Interventions économiques.

TROUSSIER, J.F. (1987).
Les collectifs de travail. *In* Bernoux, P. *et al.* (éd.), *Technologies nouvelles, nouveau travail* (p. 7-127). Paris : FEN.

Le défi de la gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec

Carmelle Benoit
Marie-Diane Rousseau
Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu
et de la Formation professionnelle du Québec
Montréal

Introduction

L'avènement des progrès technologiques ainsi que la concurrence internationale ont entraîné, au cours des deux dernières décennies, des mutations sociales majeures et des modifications en profondeur du fonctionnement des entreprises. Pour maîtriser les changements technologiques et économiques, dorénavant condition permanente de leur environnement, les entreprises sont donc poussées à l'innovation organisationnelle et sociale pour y introduire de la souplesse dans l'organisation du travail, dans les statuts et la durée d'emploi, dans les horaires de travail et la hiérarchie des qualifications (Dusseault, 1988). Désormais, le facteur humain devient le facteur de production le plus stratégique, avant même le facteur technique, du fait de son incidence décisive sur la performance relative des entreprises et des économies nationales.

Il n'est pas étonnant devant cette situation de constater jusqu'à quel point la gestion des ressources humaines est devenue un enjeu de taille. Ainsi s'explique le développement de différentes approches et de nouveaux modèles de travail centrés sur la compétence, l'innovation, la qualité et la performance. De là, se posent un certain nombre de questions. Qu'en est-il de la flexibilité et de la recherche d'adaptation des entreprises québécoises? Qu'en est-il de la gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec?

Au cours des deux dernières décennies, la gestion du personnel ou des ressources humaines (GRH) a fait l'objet de nombreuses publications fondées sur des études empiriques qui décrivent les pratiques et les systèmes de gestion des ressources humaines adoptées par les entreprises. Cependant, très peu d'études empiriques portent sur la gestion des ressources humaines dans la petite et la moyenne entreprise.

L'importance des PME dans l'économie québécoise justifie grandement une telle étude. En effet, ces entreprises fournissent une grande contribution à l'emploi et à la création d'emplois; elles jouent un rôle important à plusieurs égards : dans l'application des technologies à l'ensemble du système de production, dans le développement de produits performants pour de nouveaux marchés, dans la fourniture de biens et services aux grandes entreprises. Par ailleurs, leur grande capacité d'adaptation et de flexibilité n'a pas été sans inspirer les nouveaux modèles organisationnels développés pour la grande entreprise (Gasse, 1986; Van Heesh, 1986).

En contrepartie des forces observées chez les PME les auteurs font remarquer entre autres les faiblesses suivantes : un taux important de naissance et de disparition, peu de contribution à la recherche, au développement et à l'innovation technologique, le manque de ressources pour recruter et pour conserver du personnel hautement qualifié (D'Amboise et Gasse, 1982; Lauzier, 1987).

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre étude sur la gestion des ressources humaines dans les PME. Conduite par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle du Québec, cette recherche a pour fin de mieux connaître la réalité de la gestion des ressources humaines dans les PME et de mieux articuler l'intervention de ce ministère auprès de ces entreprises.

1. CHAMP DE L'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE

1.1 Objet de l'étude

L'objectif de notre étude est double. D'abord, nous voulons décrire les principales activités de gestion des ressources humaines dans les PME telles que la planification des besoins de main-d'œuvre, le recrutement, la formation, la rémunération, les systèmes de communication et d'information, la motivation au travail; ceci, sous l'aspect des attitudes, des politiques, des pratiques, des problèmes vécus et leurs causes, ainsi que des besoins de la direction des entreprises. Ensuite, nous cherchons à identifier les facteurs qui peuvent influencer et expliquer ces activités, et à répondre aux questions suivantes. À quoi peut-on attribuer les différences de pratiques de gestion des ressources humaines dans les PME? À la stratégie d'entreprise? À la philosophie de gestion? Au profil et à la vision du dirigeant? Aux caractéristiques du personnel? Ou encore aux caractéristiques générales de l'entreprise? Le schéma suivant présente l'ensemble de ces variables (Benoit et Rousseau, 1990).

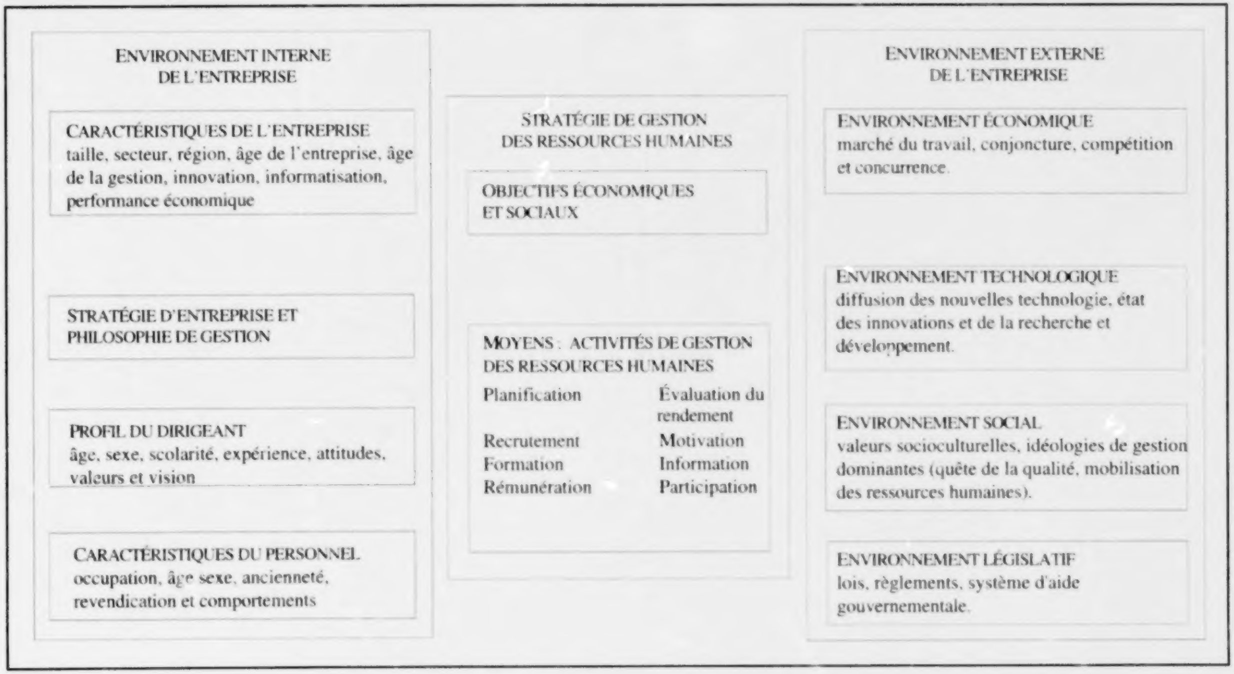
1.2 Méthodologie de l'étude

L'échantillon retenu est constitué de 400 petites et moyennes entreprises du secteur privé au Québec, à l'exclusion des entreprises du secteur primaire, de la construction et des secteurs publics et parapublics. Au total 14 099 personnes sont à l'emploi des entreprises.

Aux fins de la présente étude, nous avons retenu les entreprises du secteur manufacturier qui comptent de dix à 199 employés (dix à 49 employés pour les petites entreprises et cinquante à 199 employés pour les moyennes entreprises) et les entreprises du tertiaire qui comptent de dix à 99 employés (dix à 49 employés pour les petites entreprises et cinquante à 99 employés pour les moyennes entreprises) (MICT, 1988). L'échantillon comprend 80 % de petites entreprises (moins de cinquante employés) et 20 % de moyennes entreprises (cinquante à deux cents employés). L'âge des entreprises est assez élevé (l'âge moyen est de vingt ans, la médiane est de quinze et le mode est de trois ans) puisque les très petites entreprises sont exclues de l'échantillon.

L'étude s'appuie sur une enquête, par entrevue en face à face, d'une durée de deux à trois heures, au moyen d'un questionnaire de 85 questions administré auprès du dirigeant d'entreprise et des personnes responsables des ressources humaines.

SCHÉMA 1
Influence de l'environnement interne et externe
de l'entreprise sur la stratégie de gestion des ressources humaines
(Modèle provisoire)



Le plan d'échantillonnage retenu est un plan stratifié en fonction du niveau de qualification des employés et du taux d'encadrement dans les secteurs d'activité économique. Cinq strates ou groupes ont donc été définis dont deux dans le secteur secondaire (secondaire fort et moyen qui correspond à un niveau de qualification et à un taux d'encadrement fort et moyen, secondaire faible) et trois dans le secteur tertiaire (tertiaire fort, tertiaire moyen, tertiaire faible). Au total, quatre-vingts entrevues ont été effectuées au sein de chacune de ces strates pour un total de quatre cents. Cette stratification correspond à l'hypothèse de certains auteurs, à savoir que la gestion des ressources humaines tend à varier selon les catégories d'employés (Schuler et Jackson, 1987; Wils, Labelle et Le Louarn, 1988).

2. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Puisque l'analyse des données n'est pas encore complétée, ne seront présentés que les résultats d'une analyse descriptive qui permet de connaître la fréquence de certaines politiques ou de certaines ctivités de gestion des ressources humaines ainsi que l'incidence de certains problèmes et obstacles vécus par les PME. Ce portrait descriptif nous permet de constater d'ores et déjà certaines tendances générales. Il est accompagné de quelques éléments d'une analyse à caractère explicatif que nous poursuivons actuellement.

2.1 Caractéristiques des entreprises, des dirigeants et du personnel

Examinons d'abord les principales caractéristiques des entreprises, des dirigeants et du personnel. Les quatre cents entreprises de l'échantillon proviennent de toutes les régions du Québec dont 56,3 % de la région de Montréal et ses environs, 16,8 % de la région de Québec et ses environs et 27 % des autres régions.

Ces entreprises ont connu un taux de croissance de l'emploi de 14,9 % entre 1986-1988, ce qui excède très largement la croissance de l'emploi au Québec durant la même période (6,2 % en deux ans). L'entreprise type de l'échantillon opère exclusivement au Québec, puisque c'est le cas de deux sur trois d'entre elles pour ce qui est des ventes et de trois sur cinq en ce qui concerne les achats. Le taux moyen de croissance annuel du chiffre d'affaires des entreprises est de 11,6 % pour les cinq dernières années, ce qui selon les barèmes de performance correspond à une situation de survie pour la majorité des entreprises. Le quart des entreprises a donné des contrats à d'autres entreprises en 1989. Un peu plus d'une entreprise sur six a exécuté des contrats de sous-traitance pour le compte d'autres entreprises en 1989.

Le niveau d'informatisation des entreprises est encore peu élevé, puisque la moitié des entreprises ont moins de cinq applications. La majorité des entreprises (61,8 %) ont soit un conseil d'administration, soit un comité de gestion formel ou encore les deux, qui se réunissent sur une base régulière. Par ailleurs, 23,5 % des entreprises sont syndiquées, 3,8 % ont une association non accréditée et 15,5 % ont un comité paritaire.

L'âge moyen des dirigeants interrogés est de 44 ans; 11,5 % d'entre eux sont des femmes et 88,5 %, des hommes. Alors que 36,5 % des dirigeants ont un diplôme de niveau universitaire, 26 % ont un diplôme de niveau collégial ou d'école technique, 27,3 %, un

diplôme de niveau secondaire ou d'école de métier, et 9,5 % ont terminé leur primaire ou encore n'ont aucun diplôme. Les personnes à l'emploi des entreprises sont à 56,9 % des hommes et à 43,1 % des femmes. Enfin, on trouve dans ces PME une main-d'œuvre plus jeune que la population en emploi au Québec en 1989.

2.2 Gestion en général et gestion des ressources humaines

Il est d'abord intéressant d'observer, dans les petites et moyennes entreprises au Québec, une philosophie de gestion et une conception de la gestion des ressources humaines axées sur des objectifs de qualité, de modernisation, de créativité, de polyvalence, de compétence et de dynamisme du personnel.

Ainsi, selon les dirigeants interrogés, les raisons principales qui amènent les clients à faire affaire avec leur entreprise sont dans l'ordre : le service personnalisé de l'entreprise (87,2 % disent que c'est surtout pour cette raison), la qualité des produits ou services (85,2 %), le dynamisme du personnel (79,5 %) et la rapidité des livraisons (76,2 %). Les prix plus avantageux (59 %), la proximité de l'entreprise du client (43,2 %) et la formule de l'entreprise (31,0 %) passent en dernier lieu.

Pour améliorer la performance de l'entreprise, les dirigeants disent utiliser de façon importante les actions suivantes en gestion des ressources humaines : connaître les attentes des employés (78 % des entreprises le font beaucoup), favoriser l'initiative, la créativité et la prise de responsabilité par les employés (76,7 %), former le personnel (76,5 %), favoriser la polyvalence des employés au travail (74 %). Des actions qui visent à contrôler l'augmentation des salaires (66,2 %), à améliorer la mobilité interne (63,2 %) et à consulter les employés lorsque la direction fait des changements (61,2 %) sont également assez utilisées. Enfin, les actions les moins utilisées sont celles qui visent à tenir compte du rendement dans le salaire (57 %), à favoriser la spécialisation des tâches (53,7 %) et à réduire le nombre d'employés (28,2 %).

De même nos résultats permettent de voir l'importance accordée au développement des ressources humaines dans l'objectif de compétitivité des entreprises. Les moyens les plus souvent utilisés par la direction des entreprises pour assurer les prix les plus compétitifs possible sont en ordre d'importance : l'amélioration des compétences techniques de la main-d'œuvre (75 % des entreprises utilisent beaucoup ce moyen), l'augmentation de la quantité de production ou de services (71,5 %), la modernisation des équipements (69,7 %), l'évaluation des façons de procéder pour fabriquer des produits ou rendre des services à meilleur coût (69,5 %), le maintien des coûts de main-d'œuvre les plus bas possible (58 %), la recherche de matières premières ou de produits à bon compte (57,7 %) et finalement, la participation directe des employés à la gestion des opérations (50,5 %).

Les dirigeants de PME perçoivent bien le lien entre la performance financière de leur entreprise et la qualité de leurs produits et de leur main-d'œuvre. L'importance des ressources humaines ressort assez clairement. Cependant les PME n'en demeurent pas moins aux prises avec beaucoup de difficultés dans la gestion des ressources humaines.

De tous les domaines de gestion de l'entreprise, c'est dans la gestion des ressources humaines que les dirigeants ont le plus de problèmes actuellement; plus de 67,2 % des dirigeants mentionnent des difficultés dans ce domaine et 43,0 % d'entre eux précisent que c'est le champ de gestion qui comporte le plus de difficultés.

L'examen de la nature des difficultés rencontrées en gestion du personnel révèle que le recrutement de personnel spécialisé ou ayant les qualifications adéquates représente de loin le premier problème des PME avec 58,5 % des mentions. Le deuxième ordre de difficultés en gestion du personnel concerne les rapports sociaux, les relations de travail, la discipline et la motivation avec 19,8 % des mentions. Le troisième type de difficulté porte sur les problèmes de recrutement reliés aux conditions de travail difficiles ou à la pénibilité du travail avec 17,1 % des mentions.

2.3 Organisation de la gestion des ressources humaines

La responsabilité de la gestion des ressources humaines relève de plusieurs acteurs dans l'entreprise : elle est parfois attribuée à un responsable de personnel nommément identifié, mais le plus souvent, c'est à plusieurs types de personnel qu'elle est confiée, à savoir d'abord aux directeurs, contremaîtres et chefs, à des professionnels ou employés de bureau. Ainsi 64 % des entreprises n'ont aucun responsable de personnel. En moyenne par entreprise, 0,6 personne est responsable de personnel ou travaille à un service de personnel, 1,6 cadre est affecté à la gestion du personnel, 0,3 professionnel et 0,3 secrétaire se voient confier des activités de gestion du personnel. Au total, 2,9 personnes, en moyenne par entreprise, consacrent du temps à cette fonction.

Dans l'ensemble des politiques en gestion du personnel, les domaines qui font le plus souvent l'objet de politiques écrites sont le temps de travail et les horaires (66,6 % des entreprises ont une politique écrite en cette matière), le mode de rémunération et les avantages sociaux (59,4 %), la santé et la sécurité au travail (54,6 %), la définition et l'organisation du travail (47 %) ainsi que les licenciements, congédiements et rappels (43,6 %), et la discipline (42,3 %). Si on examine les résultats selon la nature des politiques (politique d'emploi, d'évaluation, de conditions de travail et de rapports sociaux), on constate que les conditions de travail font le plus l'objet de politiques écrites ou non écrites alors que les domaines de l'emploi et des rapports sociaux de travail font le moins souvent l'objet de politique officielle.

Les comparaisons selon le secteur permettent de constater qu'il y a en moyenne plus de politiques écrites par entreprise dans le manufacturier (6,1 politiques écrites) que dans le tertiaire (5,6). Cependant le tertiaire fort et le secondaire fort et moyen ont une moyenne plus élevée par entreprise que la moyenne générale et que le secondaire faible (5,7), le tertiaire moyen (5,6) et le tertiaire faible (4,6). On observe aussi une progression du nombre des politiques écrites avec l'augmentation de la taille : les entreprises de cent à 199 employés l'emportent avec 9,8 politiques écrites en moyenne. Finalement, les entreprises avec conseil d'administration (sept politiques écrites), avec association (8,2) et de formule coopérative ou sans but lucratif (11,2) ont toutes des moyennes qui dépassent largement les autres.

2.4 Planification

Il se fait dans les petites et moyennes entreprises que nous avons observées de la planification à court et à moyen termes sous une forme écrite ou intuitive. On remarque cependant que les entreprises sont peu outillées pour planifier les besoins de main-d'œuvre, de formation et de changements technologiques, les activités de planification budgétaire et d'études de marché étant prépondérantes. On constate que c'est dans le secteur du tertiaire faible et dans les plus petites entreprises qu'il se fait le moins de planification. C'est dans le secondaire fort et moyen et dans le tertiaire fort qu'il se fait le plus de plans.

La planification des besoins de main-d'œuvre se fait surtout à court terme (moins de six mois) et concerne les prévisions de départs et d'embauche. Pour déterminer les prévisions de main-d'œuvre, on tient davantage compte du volume des ventes (71,8 % des entreprises prennent beaucoup en considération ce facteur) et du volume de production (60,6 %), comparativement à d'autres facteurs qui sont moins pris en considération comme l'inventaire des ressources humaines et des qualifications (27,1 %), les changements de marché (26,6 %), le taux de roulement du personnel (24,5 %) et les changements technologiques (17,6 %).

2.5 Recrutement

Un des défis administratifs des dirigeants de PME très souvent signalé dans la documentation est celui du recrutement du personnel, plus particulièrement le recrutement d'une main-d'œuvre qualifiée. La majorité des entreprises (73,7 %) ont des difficultés à recruter la main-d'œuvre dont elles ont besoin. Ce problème s'accompagne de celui du roulement de la main-d'œuvre qui est très élevé. En effet, pour l'ensemble des entreprises, le taux de sortie en 1989 est en moyenne de 36 % et le taux de roulement qui exprime une insatisfaction est de 27,2 %. On observe une relation significative entre le taux de roulement de la main-d'œuvre et la difficulté des entreprises à recruter. Ces difficultés de recrutement et de mouvement de personnel varient selon les catégories d'employés; elles sont plus grandes en ce qui concerne le personnel de production et de services que pour les autres catégories professionnelles tels les employés de vente, de bureau, les professionnels et techniciens ainsi que les cadres.

Par ailleurs, lorsque l'on examine la façon dont les entreprises procèdent pour embaucher le personnel, on constate une assez grande diversité de sources de recrutement pour le personnel de production et de services, mais une utilisation plus grande de sources personnalisées telles les candidats recommandés par les employés, les contacts personnels du dirigeant et les candidatures spontanées. Pour les autres catégories d'employés, les journaux, les écoles, les collèges et universités, les publications d'affaires et les agences privées de placement sont relativement plus utilisés comme source de recrutement.

2.6 Formation

Le perfectionnement du personnel est vu par la plupart des dirigeants comme la responsabilité première de l'employeur (83,5 % le considèrent ainsi) et de l'employé

(67,5 %). Sur ce sujet, très peu de dirigeants accordent aux gouvernements et aux syndicats un rôle important.

Au total, 26 % des entreprises ne font aucune activité de formation. La majorité des entreprises (66,8 %) offrent de la formation en cours de travail, 40,3 % des entreprises offrent de la formation organisée durant les heures de travail et 37,8 % dispensent de la formation organisée en dehors des heures de travail et payée par l'employeur. La présence d'activités de formation est reliée à la taille des entreprises. C'est dans les plus petites entreprises (dix à 19 employés) surtout qu'il ne se fait pas de formation; c'est dans les entreprises de vingt à 49 employés qu'il se donne plus de formation en cours de travail et c'est les entreprises de cinquante employés et plus qui offrent une plus grande variété d'activités de formation. De plus, ce sont surtout dans les entreprises du secondaire faible et du tertiaire faible qu'il ne se dispense pas de formation ou qu'il se donne le plus de formation en cours de travail uniquement alors que la combinaison d'une formation organisée et en cours de travail est plus fréquente dans les entreprises du tertiaire fort et moyen. Enfin, l'existence d'un plan écrit de formation et d'une politique de formation est associée à une plus grande diversité de la formation offerte aux employés.

Au total en 1989, 25,2 % de l'ensemble des employés des entreprises ont reçu de la formation en cours de travail alors que 13,4 % de l'ensemble des employés se sont vu offrir de la formation organisée. En termes de jours de formation reçue, les activités de formation en cours de travail demeurent prépondérantes. Ainsi, pour les employés qui participent à la formation, il s'est donné en moyenne, par année, par participant, 8,5 jours de formation en cours de travail et 5,1 jours de formation organisée. Pour l'ensemble des employés, cette proportion est moindre, soit respectivement 2,2 jours et 0,7 jour de formation.

Par rapport à l'ensemble des employés, ce sont les professionnels et techniciens (30,8 %) et les employés de vente (30,5 %) auxquels on a offert le plus de formation en cours de travail et ce sont les cadres (12,7 %) et les employés de bureau (23,8 %) qui en ont reçu le moins. En terme de durée, ce sont les professionnels et les techniciens (2,9 jours en moyenne) et les employés de production (2,7 jours) qui ont eu la formation en cours de travail la plus longue et ce sont les cadres (1,2 jour) et les employés de service (1,7 jour) qui ont eu la formation la plus courte. Par rapport à l'ensemble des employés, ce sont également les professionnels et techniciens (26 %) et les employés de vente auxquels est offert le plus de formation organisée, et ce sont les employés de production (8,1 %) et de services (13,3 %) qui en reçoivent le moins. Cette remarque est aussi valable en terme de durée de la formation organisée.

En 1989, la moyenne des dépenses de formation en cours de travail par entreprise participante s'élève à 9 899 $ et la moyenne des dépenses de formation organisée est de 7 325 $. Pour l'ensemble des dépenses de formation, une moyenne de 12019 $ a été déboursée par entreprise participante. Le ratio des dépenses de formation sur la masse salariale est révélateur du niveau d'investissement en formation : il est en moyenne de 0,67 % pour les entreprises participantes à la formation et de 0,57 % pour l'ensemble des entreprises.

Seulement 25 % des entreprises déclarent rencontrer des obstacles pour la réalisation d'activités de formation organisée. La plupart des difficultés à réaliser des activités de formation organisée sont liées au manque de temps et de personnel requis pour planifier et organiser les activités de formation, aux fluctuations dans la production qui permettent difficilement de planifier ce genre d'activités et aux difficultés de remplacement des personnes à former. La crainte que les travailleurs deviennent plus exigeants et celle de perdre les travailleurs formés arrivent en dernier lieu. Cependant, on voit plus d'obstacles à la réalisation d'activités de formation organisée chez les entreprises du secondaire que chez les entreprises du tertiaire. La grande majorité (76,1 %) des entreprises préfèrent embaucher du personnel déjà formé plutôt que de recycler le personnel en place.

Les dirigeants des entreprises indiquent que certaines activités de formation pourraient leur être personnellement très utiles, dans la gestion du personnel, notamment en matière de direction du personnel : relations humaines, communication et motivation (53,5 % des entreprises y voient beaucoup d'intérêt), gestion des ressources humaines en général (44,7 %), évaluation du rendement (44,5 %), formation (43,7 %), relations et conditions de travail (41,2 %).

Enfin, de l'avis des employeurs interrogés, ce sont les mesures suivantes qui inciteraient le plus les entreprises à donner plus de formation au personnel : les subventions gouvernementales pour les frais de formation (58,5 % sont tout à fait d'accord avec cette mesure), les mesures d'allégement fiscal (46,7 %) ainsi que l'aide technique pour organiser et donner la formation (44 %).

CONCLUSION

Bien que la dimension des ressources humaines soit devenue une préoccupation importante des dirigeants de PME, certains y voyant un lien direct avec la performance financière des entreprises, plusieurs obstacles bloquent la voie à une meilleure gestion des ressources humaines. La majorité des entreprises sont très peu outillées dans ce domaine tant au niveau de la planification de leurs ressources humaines que de la gestion de ces ressources. Au-delà donc du discours et d'une philosophie de gestion axés de plus en plus sur des objectifs de qualité, de compétence et de valorisation du personnel, il existe encore dans les PME des pratiques et des politiques en matière de ressources humaines qui s'écartent largement de cette nouvelle vision.

À la lumière des résultats de notre enquête, force est de constater que les défis des PME sont certainement sous l'angle de la gestion des ressources humaines. De façon générale, la gestion des ressources humaines est peu structurée au sein des PME tant du côté des politiques de gestion des ressources humaines que de l'utilisation d'outils administratifs de contrôle des dépenses reliées au personnel. La formalisation de la gestion des ressources humaines croît avec la taille des entreprises; elle est plus grande dans les entreprises davantage structurées et ayant soit un conseil d'administration, soit un conseil de gestion, soit une association d'employés ou encore dans les entreprises à formule coopérative.

Le recrutement et la formation du personnel sont pour les PME au Québec des enjeux importants dans une stratégie d'adaptation de la main-d'œuvre à leur nouvel envi-

ronnement économique et social. La très grande majorité des entreprises rencontrent des difficultés de recrutement, mais elles sont peu outillées pour y remédier. Outre le fait que la plupart des entreprises ne préparent pas par écrit le profil ni les critères de sélection, que les sources de recrutement et les techniques de sélection manquent de diversité, l'on observe que le roulement du personnel est très élevé. Même si les dirigeants affirment fortement que la responsabilité de la formation leur revient, il se fait encore peu de formation en terme de nombre d'employés formés et de durée de la formation.

Par ailleurs, les spécialistes des relations du travail et du développement organisationnel suggèrent que les pratiques en matière de climat organisationnel sont celles qui mettent le plus en péril les PME. Dans le cadre de cette communication, nous avons présenté l'état de certaines pratiques administratives en gestion des ressources humaines. Nous n'avons pas traité les données qui décrivent le climat organisationnel des entreprises telles que la motivation au travail, l'absentéisme, les systèmes d'information et de communication qui feront l'objet d'analyses ultérieures.

Le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle escompte qu'une meilleure connaisssance des pratiques actuelles de gestion des ressources humaines dans les PME lui permettra d'ajuster ses politiques et son intervention de manière à favoriser le développement économique et social du Québec. Il apparaît donc utile de poursuivre l'analyse et d'engager une réflexion sur la gestion des ressources humaines, la place qu'elle occupe dans les petites et moyennes entreprises, et les types de stratégie de gestion des ressources humaines en relation avec les stratégies d'entreprise, les profils de dirigeants et de personnels.

RÉFÉRENCES

BENOIT, C. et ROUSSEAU, M.-D. (1989).
Gestion des ressources humaines dans les PME au Québec. Rapport synthèse d'entrevues auprès des personnes-ressources. Montréal : Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.

BENOIT, C. et ROUSSEAU, M.-D. (1990).
La gestion des ressources humaines dans les petites entreprises au Québec, *Revue PME internationale, 2*(4).

D'AMBOISE, G. et GASSE, Y. (1982).
Les défis administratifs quotidiens dans les PME québécoises, *Commerce*, mai.

DUSSEAULT, G. (1988).
Les enjeux de la flexibilité, IRAT, juillet.

GASSE, Y. (1986).
Le processus d'adoption des technologies nouvelles par les PME, in *La PME dans un monde en mutation* (p. 295 à 319). Québec : PUQ.

LAROCHE, G. (1988).
La PME au Québec : une manifestation de dynamisme économique (p. 11-36). Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.

LAUZIER P.J. et THOMPSON, P. (1987).
Poste à combler dans le secteur de l'entreprise indépendante (deuxième partie) — Analyse provinciale : le Québec. Montréal : Fédération canadienne de l'entreprise indépendante.

MINISTÈRE DE L'INDUSTRIE, DU COMMERCE ET DE LA TECHNOLOGIE. (1988).
Les PME au Québec. État de la situation. Québec : Direction des communications.

SCHULER, R.S. et JACKSON, S.E. (1987).
Organizational Strategy and Organization Level as Determinants of Human Resource Management Practice. *Human Resource Planning, 10*, 125-141.

THOMPSON, P. (1989).
Des compétences pour l'avenir : la petite entreprise et la formation professionnelle au Canada, Toronto : FCEI.

VAN HEESH, T. (1986).
Structural change and small and medium — sized business. *In La PME dans un monde en mutation* (p. 119 à 135). Québec : PUQ.

WILS T., LABELLE, C., GUÉRIN, G. et LE LOUARN, J.-Y. (1989).
La gestion stratégique des ressources humaines. Un reniement du rôle social de l'entreprise?, *Relations industrielles, 44*(2), 354-375.

SCHULER, R.S. et JACKSON, S.E. (1987).
Organizational Strategy and Organization Level as Determinants of Human Resource Management Practice. *Human Resource Planning*, *10*, 125-141.

THOMPSON, P. (1989).
Des compétences pour l'avenir : la petite entreprise et la formation professionnelle au Canada, Toronto : FCEI.

VAN HEESH, T. (1986).
Structural change and small and medium — sized business. *In La PME dans un monde en mutation* (p. 119 à 135). Québec : PUQ.

WILS T., LABELLE, C., GUÉRIN, G. et LE LOUARN, J.-Y. (1989).
La gestion stratégique des ressources humaines. Un reniement du rôle social de l'entreprise?, *Relations industrielles*, *44*(2), 354-375.

De la formation «adaptation» à la formation «outil de gestion» : un changement de paradigme?

Une étude de cas dans le secteur bancaire au Québec

Colette Bernier[1]
Université Laval

Introduction

Traditionnellement, la formation était considérée comme une variable dépendante qui venait s'ajuster à divers changements de la sphère de la production et du travail. Au mieux, elle était vue comme une variable intermédiaire qui servait à corriger les effets des changements technologiques ou organisationnels pour y adapter la main-d'œuvre. En ce sens, elle cadrait bien avec le rôle étroit «d'adaptation de la main-d'œuvre» que lui avait conféré le taylorisme. Or, en même temps qu'on assistait, dans la dernière décennie, à une montée en importance de la formation professionnelle, le statut de cette variable prenait une place nouvelle dans les études sur le travail et la formation.

En effet, avec les mutations récentes du travail, les recherches commencent à donner un rôle nouveau à la formation. Celle-ci acquiert une certaine autonomie : elle est vue comme pouvant devancer les changements apportées à l'organisation du travail et, sinon les produire, du moins les stimuler. La formation passe alors du rôle de variable dépendante au rôle de variable explicative des changements en cours. Par exemple, la notion de «formation qualifiante» sous-tend que la formation peut avoir comme effet de requalifier les postes de travail. Cette évolution de la place de la formation était bien mise en évidence dans le livre *L'introuvable relation formation-emploi* (Tanguy, 1986).

Nous voudrions montrer que le nouveau statut de la formation dans les recherches récentes n'est pas le résultat d'une simple évolution des idées. En fait, il dénote un changement fondamental, au sein de l'entreprise, de la place et du rôle de la formation professionnelle qui devient, au cours de la décennie quatre-vingt, un véritable «outil de gestion de la main-d'œuvre».

Mais, ceci est-il synonyme d'un changement global de modèle? Y aurait-il passage d'un modèle taylorien, où la formation détenait un rôle d'adaptation de la main-d'œuvre, à un nouveau modèle où la formation aurait un rôle plus actif de «gestion de la main-d'œuvre» et de requalification des emplois? L'idée défendue par Kern et Schumann (1984) d'une tendance à la requalification des emplois semble en effet se retrouver, souvent de façon implicite, dans la majorité des études récentes.

---

1 Colette Bernier enseigne au Département des relations industrielles de l'Université Laval à Québec depuis 1991. Avant cette date, elle était responsable de l'axe de recherche «Technologie, qualification, formation» à l'Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT) à Montréal.

Cet article voudrait analyser le sens de certaines innovations mises en évidence dans une étude récente sur la formation dans le secteur financier au Québec[2]; nous désirons savoir si ces innovations de formation vont dans le sens d'une requalification du travail et d'un changement global du modèle de la qualification. Nous examinerons ici un seul cas, celui d'une banque où nous avons enquêté à deux reprises, une première fois en 1984-1985 lors d'un changement de système informatique et une seconde fois en 1989-1990, pour y analyser les nouvelles formations mises en place.

Nous nous demanderons si les innovations de formation dans cette banque vont dans le sens d'une requalification du travail, si ces innovations de formation ouvrent la voie à un nouveau rôle de la formation qui dépasse son rôle traditionnel «d'adaptation de la main-d'œuvre» et si ce changement de modèle est appelé à durer ou s'il ne représente qu'un ajustement temporaire des politiques de gestion dans une phase de mutation du travail.

1. NOUVELLES STRATÉGIES DES BANQUES DEVANT LA COMPÉTITIVITÉ ACCRUE

Le secteur bancaire est un secteur particulièrement intéressant à étudier sous l'aspect des transformations du travail et de la formation. C'est en effet un secteur en pleine restructuration devant l'accroissement de la compétition amenée, entre autres, par la déréglementation, l'ouverture des marchés et l'implantation de nouvelles technologies dans la dernière décennie. Les banques ont réagi principalement par une augmentation du nombre de produits et de services offerts (Tremblay, 1989) et par une amélioration de leurs stratégies commerciales (Cossalter, 1984; Rajan, 1984).

Dans un premier temps, nous examinerons les restructurations amenées par une banque, d'abord celles de l'organisation de l'entreprise et de l'organisation du travail, ensuite les modifications au poste de caissière. Dans un second temps, nous analyserons les innovations de formation mises en place dans cette banque durant les derniers dix ans.

1.1 Les restructurations de l'organisation de l'entreprise et du travail

Dans les banques, comme dans l'ensemble du secteur financier, la compétitivité passe par une montée en importance de la fonction commerciale des entreprises. Ceci donne lieu à plusieurs stratégies dans la banque étudiée, durant les années quatre-vingt.

D'abord, la banque restructure ses succursales en plusieurs types. Elle met en place un nouveau concept de succursales commerciales spécialement destinées aux entreprises; de nouveaux postes qualifiés de crédit commercial sont alors créés. Autour des succursales commerciales gravitent des succursales générales destinées aux particuliers. La banque multiplie enfin les «points de vente légers» où un minimum d'employés offrent des services standardisés; avec les guichets automatiques, les points de vente tendent à diminuer le nombre d'employés pour les transactions courantes à la caisse (retraits et dépôts). Comme

2 Deux recherches ont servi de base à l'élaboration de cet article : une première effectuée autour d'analyses de type ergonomique d'évolution des postes de travail lors d'un changement de système informatique dans une banque avec la collaboration de Catherine Teiger (Bernier et Teiger, 1990), une seconde recherche sur la formation dans le secteur financier avec la collaboration d'Anne Filion et de Pierre L'Heureux (Bernier, Filion et L'Heureux, 1990).

seconde stratégie, la banque décharge les succursales du travail administratif en le regroupant dans des centres administratifs à l'extérieur des succursales, ce qui est maintenant permis par les nouvelles technologies; la fonction des succursales devient alors plus spécifiquement axée sur la vente et le service à la clientèle. Enfin, dans cette foulée, la banque entreprend diverses modifications aux fonctions du personnel en succursales autour de l'importance de leur fonction commerciale, de vente et de service à la clientèle. Entre autres, le poste de caissière est restructuré autour d'un nouveau poste de «représentante du service à la clientèle».

Cette modification au poste de caissière de banque s'est effectuée dans la plupart des grandes banques canadiennes au cours des années quatre-vingt. Dans la banque que nous avons étudiée, ceci était à l'état de projet au moment de notre première étude en 1984-1985 (Bernier et Teiger, 1990) qui visait, rappelons-le, à évaluer l'impact d'un changement de système informatique au poste de caissière. C'est ce changement que nous allons d'abord examiner en nous demandant s'il est synonyme d'une requalification du poste de caissière.

1.2 L'évolution du travail de caissière de banque vers un poste de «représentante du service à la clientèle»

Lors de notre étude au sujet d'un changement de système informatique, la banque entrevoyait déjà une restructuration importante du rôle des caissières. L'idée alors véhiculée par les cadres de la banque et les directeurs des succursales est que le nouveau terminal bancaire aurait dû décharger les caissières d'un certain nombre de tâches pour les rendre plus aptes à servir la clientèle. On pensait ainsi que le nouvel outil informatique aurait pu enrichir le travail des caissières en leur ajoutant des tâches de vente et de service à la clientèle. Notre analyse du poste de travail de caissière avant et après l'implantation du nouveau terminal caissier nous fait alors conclure que ce changement ne pourra pas amener une diminution réelle de la charge des caissières et permettre d'enrichir le poste.

D'abord, avec l'ancien système informatique, le travail de la caissière était déjà complexe, du fait de la variété et de l'hétérogénéité des transactions effectuées. De plus, les activités de la caissière au guichet sont alors continuellement interrompues et perturbées par l'obligation d'effectuer diverses tâches à la fois (incluant certaines tâches administratives) ainsi que par les nombreuses demandes des clients, collègues et supérieurs. Nos observations montrent ainsi que les caissières se retrouvent la plupart du temps en situation de double ou même de triple tâche, ce qui nécessite un niveau élevé d'activité mentale.

Or, après l'implantation du nouveau terminal caissier, le rythme de travail est resté à peu de choses près le même. Si le nouveau terminal facilite la balance de caisse effectuée en fin de journée, en contrepartie les caissières doivent être beaucoup plus attentives qu'auparavant durant leur travail. En effet, toutes les transactions doivent maintenant être saisies au terminal caissier; celui-ci s'avère plus complexe d'utilisation que le précédent et demande la mémorisation d'un plus grand nombre de codes. À la suite de ces études de postes qui se sont étalées sur près d'une année, nos conclusions étaient donc que le nouveau système informatique n'avait pas sensiblement amélioré les conditions de travail des caissières et qu'en particulier, le rythme de travail restait à peu près constant.

Comment pouvait-on, dans ce cas, penser que la banque pouvait rendre les caissières plus polyvalentes ou même enrichir leurs tâches? Ainsi, nous trouvions irréaliste de demander aux caissières de s'occuper de la promotion de nouveaux produits ou services, elles dont le rythme de travail est sous la pression de la file d'attente.

De fait, notre première conclusion s'est avérée à moitié exacte. En revenant un an plus tard dans la succursale où nous avions enquêté, nous avons pu prendre connaissance d'un premier cours de formation donné à l'ensemble des employés sur le service à la clientèle[3]. La formation visait bel et bien une modification de l'ancienne fonction de caissière, jusqu'alors limitée à l'exécution de transactions courantes avec la clientèle et son élargissement à une fonction commerciale plus large. Ainsi, nous avions tort en pensant qu'on pouvait difficilement élargir le poste de caissière au service à la clientèle. Mais nous avions raison en pensant que la tâche ne serait pas vraiment «enrichie». En effet, lors de la formation donnée, les nouvelles représentantes n'ont pas à effectuer la totalité des tâches reliées à la fonction commerciale. La banque leur donne une formation très générale sur les nouveaux produits offerts et leur demande de les promouvoir. Par contre, les représentantes n'ont pas à vendre ces produits comme tel, mais à diriger les clients potentiels vers les quelques spécialistes de la succursale, ceux à qui la banque donne une formation plus poussée sur les services et produits.

Avec ces quelques précisions, nous pouvions alors conclure qu'il n'y avait pas, dans cette banque, un mouvement généralisé qui allait dans le sens d'une polyvalence et d'une requalification des emplois, mais qu'il y avait bien deux mouvements : un mouvement de polyvalence de type «élargissement des tâches» qui touchait les emplois les moins qualifiés, ceux de caissières en l'occurrence, et un autre mouvement de spécialisation réservé à la fraction plus qualifiée du personnel. Cette conclusion montrait à l'évidence qu'on ne pouvait associer polyvalence et requalification des emplois.

Quelques années plus tard, devant la montée en importance de la formation professionnelle dans les entreprises, nous entreprenions une recherche plus poussée des contenus et objectifs de la formation dans le secteur financier. Bien que déjà nous traitions la formation professionnelle comme une des composantes des politiques et pratiques de gestion de main-d'œuvre, nous ne savions pas à quel point la formation professionnelle allait avoir un poids important sur les changements dans le travail : elle faisait plus que les accompagner, elle les devançait même parfois. C'est ce que nous avons pu constater, entre autres, en retournant dans la même banque, quelque cinq ans après notre première étude de poste de travail, étudier la formation professionnelle qui s'y donnait.

---

3 Le problème avec notre première conclusion avait été de ne pas tenir compte des politiques de gestion de la main-d'œuvre qui, telle la formation, pouvaient avoir des effets importants sur l'organisation du travail; nous ne prêtions de poids réel qu'à l'organisation du travail alors en place. Et de fait, l'idée du «déterminisme de la technologie», que nous disions rejeter, était fortement ancrée dans notre façon de penser.

2. LA FORMATION COMME OUTIL DE GESTION DE MAIN-D'OEUVRE : LA DÉFINITION D'UN NOUVEAU PROJET D'ENTREPRISE

Dans ce second point, nous analyserons la formation professionnelle mise sur pied, depuis le milieu des années quatre-vingt dans cette banque. Nous voyons d'abord que la formation y prend une place plus importante. Mais surtout, nos études permettent de déceler des changements significatifs aux objectifs et contenus des formations. Ceci nous permet d'identifier deux modèles de formation mis en place et qui visent deux objectifs distincts mais complémentaires : d'abord la socialisation du personnel à un nouveau projet d'entreprise et ensuite une meilleure performance de l'entreprise.

2.1 La montée en importance de la fonction formation

En fait, depuis dix ans, la fonction formation a pris une importance nouvelle en même temps qu'elle est devenue partie intégrante de la gestion de la main-d'œuvre dans cette banque. Ainsi, jusqu'à la fin des années soixante-dix, la formation constituait une direction distincte à la banque. Au tournant de la décennie quatre-vingt, à cause du contexte économique, la direction formation disparaissait pour refaire surface en 1981 mais intégrée, cette fois-ci, à la direction des ressources humaines.

Entre le début et la fin des années quatre-vingt, on voit la formation prendre une place plus importante dans la banque en même temps que ses objectifs et ses contenus changent. Ainsi durant les années quatre-vingt, la formation donnée consistait en cours traditionnels sur les produits et services, doublés d'apprentissages de tâches ou de fonctions précises. On peut en parler comme d'une formation «adaptative», centrée sur l'adaptation à la tâche. La formation professionnelle est alors «secondaire» par rapport au travail : elle en suit les changements plutôt qu'elle ne les précède ou ne les prépare.

À la toute fin des années quatre-vingt, lors de notre seconde étude dans cette banque, la formation professionnelle est en passe de prendre une importance beaucoup plus grande qu'auparavant avec une augmentation des effectifs du service. De plus, ses objectifs sont notablement modifiés : plutôt que de venir simplement adapter les employés aux changements en cours, la formation semble de plus en plus vouloir prendre un rôle actif pour initier les changements au sein de l'entreprise. Elle devient ainsi un véritable outil de gestion de la main-d'œuvre, ce que confirme son nouveau statut en tant que partie intégrante du service des ressources humaines. C'est cette nouvelle fonction de la formation comme «outil de gestion de la main-d'œuvre» que nous avons pu mettre à jour dans nos études.

2.2 La formation au cœur d'un nouveau projet d'entreprise

De fait, au cours des années quatre-vingt, la formation devient l'élément moteur des changements que souhaite effectuer l'entreprise à l'organisation du travail et aux qualifications du personnel sous la pression d'une concurrence de plus en plus vive dans le secteur financier.

Ce qu'on peut appeler le nouveau projet d'entreprise s'articule, comme on l'a vu, autour d'une réorganisation de la banque en succursales de divers types et autour d'un alignement des succursales sur des fonctions spécifiquement commerciales, de vente et de service à la clientèle. Sur le plan de l'organisation du travail, ceci se traduit par la création d'un certain nombre d'emplois spécialisés au crédit et par la création de centres administratifs qui déchargent les succursales des tâches administratives et qui leur permettent ainsi de se consacrer plus exclusivement à leurs tâches commerciales. Pourtant, les dénominations des grandes fonctions en succursales restent les mêmes à peu de chose près. La banque essaie plutôt de remodeler les fonctions existantes autour de fonctions polyvalentes et elle valorise la vente et le service à la clientèle.

Dans ce schéma, la formation devient un nouvel «outil de gestion» qui vise la «socialisation» des salariés au projet d'entreprise, leur implication dans ce projet. On dénote deux moments forts, deux modèles, de cette nouvelle stratégie de formation. Le premier modèle se situe au milieu des années quatre-vingt. Il conjugue l'implantation d'un nouvel équipement informatique, avec une première série de cours généraux qui visent à socialiser les employés à leur nouvelle fonction commerciale. Dans ce modèle, la formation accompagne le changement d'équipement informatique. Par contre, dans le second modèle, la formation devance les changements. Ce deuxième modèle se situe au tout début des années quatre-vingt-dix avec la mise en place d'un nouveau programme de formation clairement axé sur la perfomance économique des succursales bancaires. Nous décrivons ci-après ces deux modèles de formations nouvelles.

2.2.1 Premier modèle : socialiser les salariés au nouveau projet d'entreprise

Un premier cours, diffusé en 1986, est relativement général puisqu'il s'adresse à tout le personnel. Donné en succursales, ce cours a comme objectifs explicites d'améliorer la qualité du service et de stimuler l'offre de produits et services.

En gros, la matière du cours concerne la communication, l'accueil, l'analyse des besoins des clients, l'offre de produits et la place de chaque employé dans «l'équipe». Les habiletés liées à la communication et les attitudes spécifiques au travail d'équipe en sont la matière première. Le cours fait une large place aux connaissances qui touchent les procédures d'entreprise. La formation touche aussi un certain nombre d'attitudes et de comportements qu'on souhaite voir adoptés comme signes distinctifs de l'entreprise. On tente ainsi d'apporter un certain style dans les communications et l'accueil des clients. Tout ceci s'appuie sur des connaissances générales, de type scolaire, dans les domaines de la psychologie et des communications. Au total, on peut dire que ce cours tente d'amener l'adhésion des salariés à un nouveau projet bâti autour de la création de métiers polyvalents centrés sur leur fonction commerciale et, enfin, sur l'importance du travail en équipe.

Ce premier cours général a été poursuivi quelques années plus tard. Ainsi, à l'hiver 1990, trois autres cours plus spécifiques qui concernaient la vente et le service à la clientèle étaient mis sur pied : un cours d'accueil et de service à la clientèle pour les caissiers et caissières, un cours sur les techniques de vente à l'intention des comptables adjoints et un cours de sollicitation au téléphone pour les officiers de crédit et les directeurs adjoints.

Les documents des cours présentent la formation comme une réponse à la compétition dans le secteur financier; ce contexte demanderait l'implication des salariés, hommes et femmes, autour du travail d'équipe et des nouvelles fonctions axées sur la vente. On peut donc dire que ce premier modèle donne un rôle nouveau à la formation en entreprise. Celle-ci ne se contente plus d'adapter les employés, hommes et femmes, aux changements en cours mais participe activement à ces changements ainsi qu'à la cohésion souhaitée des salariés autour d'un nouveau projet d'entreprise. L'utilisation de la formation à la mise en place de ce nouveau projet d'entreprise est encore plus visible dans le second modèle de formation instauré au début des années quatre-vingt-dix dans l'entreprise.

2.2.2 Second modèle : rendre l'entreprise plus performante

Dans ce second modèle, l'effort est mis sur la performance économique des succursales. L'adhésion des salariés au projet d'entreprise devient alors un objectif secondaire de la formation : on prend pour acquis un certain cheminement du personnel en ce sens.

C'est donc à la fin de 1989 et au début de 1990 que le centre de formation de la banque mettait sur pied un nouveau type de formation qui tentait de pousser encore plus loin ce projet d'entreprise. Le service de formation, sous la supervision du vice-président adjoint de la banque, travaille alors avec six directeurs de succursales à améliorer la performance des succursales. Le travail de formation auprès des directeurs porte sur la vente d'un produit particulier. Le but visé serait de faire en sorte que le directeur de chaque succursale réussisse, sur une période de trois mois, à impliquer son équipe dans la vente de ce produit.

Ici, toute la conception de la formation semble vouloir être bouleversée. D'abord, la philosophie des nouveaux cours est clairement articulée autour d'un objectif économique : «On est une entreprise et il faut augmenter notre chiffre d'affaires; c'est ça notre réalité, c'est la réalité de la banque et de tous les employés qui y travaillent...», dit la responsable de la formation. Et elle ajoute: «Avec la formation, on veut maintenant des résultats concrets».

Derrière cette philosophie, c'est en même temps tous les modes de transmission des savoirs qui semblent vouloir changer[4]. Ainsi, seul le directeur de succursales reçoit une formation formelle lors de réunions avec l'équipe de directeurs d'autres succursales. Ceux-ci se rencontrent aux trois semaines pour une période de trois heures à la fois. Les deux premières heures sont consacrées à une rencontre de gestion où les directeurs font un rapport des résultats de leur succursale et mettent sur pied des plans d'action. La dernière heure est consacrée à des éléments de formation où la responsable de la formation de la banque apprend aux directeurs à «déléguer les mandats, à gérer les réunions avec le personnel, à motiver leur équipe, etc.».

En outre, la banque voudrait, à moyen terme, cesser de faire des formations massives pour tout le personnel et aller plutôt vers un recrutement «sur invitation». Ceci

4 Nous disons «semble» parce que l'expérience est encore trop nouvelle et les nouveaux modes de transmission sont encore à l'état de «projet».

permettrait, nous dit-on, d'avancer étape par étape, autour de succursales ciblées. De fait, dit la responsable de la formation, «il faut un suivi au niveau des succursales, un support; si l'employé ne remplit pas correctement sa tâche, il faut former cet employé en succursale; c'est le rôle des directeurs-adjoints et des directeurs». On peut ainsi se demander si, avec ces méthodes soi-disant nouvelles, on ne serait pas simplement en train de revenir à une autre forme nouvelle de formation sur le tas?

CONCLUSION

Ainsi, dans cette banque, nous avons pu voir évoluer la formation d'un rôle d'adaptation de la main-d'œuvre à un rôle plus actif de «gestion de main-d'œuvre». La formation ne se contente plus d'accompagner les changements, elle les devance. Avec les formations mises en place durant les cinq dernières années, nous voyons nettement se profiler le rôle nouveau donné à la formation dans cette entreprise. Elle devient un nouvel outil de gestion de la main-d'œuvre intimement lié aux objectifs économiques de l'entreprise et tente d'aller chercher l'adhésion des salariés à un nouveau projet d'entreprise. Ce projet s'articule autour de la centralité des succursales et de l'amélioration de la rentabilité de chacune. Il passe par une importance nouvelle donnée au collectif de travail en succursale et par des changements importants au contenu des emplois axé sur leur fonction commerciale.

Ce changement de paradigme, où l'on passe de la formation «adaptation» à la formation «outil de gestion», se reflète dans les recherches sociales qui commencent à faire de la formation une variable remière, explicative, alors qu'elle faisait autrefois figure de parent pauvre à côté des changements technologiques et organisationnels qui, eux, formaient l'ossature de la sociologie du travail. Ces changements seraient-ils significatifs d'un changement plus global? Refléteraient-ils le passage d'un modèle traditionnel de qualification et de formation de la main-d'œuvre hérité du taylorisme, à un modèle nouveau qui donne une place prépondérante à une formation dont les contenus seraient renouvelés?

Nous ne saurions conclure à la mise en place d'un nouveau modèle axé sur la requalification du travail à partir du cas analysé. On l'a vu, si les emplois, celui de caissière par exemple, deviennent plus polyvalents, on ne peut, à proprement parler, conclure à un enrichissement et à une requalification de ces mêmes emplois. Une nouvelle segmentation semble vouloir prendre place où la polyvalence est associée aux emplois moins qualifiés et la spécialisation aux emplois plus qualifiés.

La formation, elle, devient plus importante et surtout elle devient un outil de gestion intimement lié aux objectifs économiques de l'entreprise et qui initie les changements. Certes, pour le personnel, et ceci n'est pas à négliger, plutôt que de viser l'adaptation à une tâche parcellisée et individuelle, la formation vise maintenant l'acquisition de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements autour d'une fonction polyvalente et du travail d'équipe. Au total, on retrouve les nouveaux termes d'une équation où polyvalence, travail d'équipe, motivation, formation et culture d'entreprise remplacent les notions de travail parcellisé, individuel, abrutissant auxquelles nous avait habitué l'organisation taylorienne du travail. Mais, l'analyse détaillée des nouvelles formations données dans une banque montre qu'après avoir eu recours, dans un premier temps, à une formation relativement

large qui fournit des connaissances sur les nouveaux produits et les nouvelles fonctions, l'entreprise semble vouloir revenir à une formation «sur le tas» donnée en succursale par les directeurs de succursales. C'est à se demander si, après avoir réussi à mobiliser les salariés au nouveau projet d'entreprise, la formation ne reviendrait pas à son rôle plus traditionnel d'adaptation du salarié à sa tâche, même s'il s'agit d'une tâche élargie.

Dans ce cas, l'idée d'un nouveau modèle de qualification et de formation de la main-d'œuvre qui viendrait supplanter l'ancien modèle taylorien serait à manipuler avec beaucoup de prudence. Il faudra poursuivre sur plusieurs années encore l'observation minutieuse des formations qui prennent place dans les entreprises de divers secteurs, avant de pouvoir parler d'un nouveau modèle de qualification et de formation de la main-d'œuvre. En particulier, la thèse d'une «requalification» du travail resterait encore de l'ordre d'une simple hypothèse.

RÉFÉRENCES

BERNIER, C. et TEIGER, C. (1990).
Le travail en mutation, Montréal : Éditions St-Martin.

BERNIER, C., FILION, A. et L'HEUREUX, P. (1990).
Nouvelles technologies et formation dans les emplois du secteur financier au Québec, rapport de recherche remis à Travail Canada, Montréal : IRAT (document dactylographié).

BERTRAND, O. et NOYELLE, T.J. (1985).
L'évolution des emplois tertiaires; informatisation, restructuration, formation. Paris : CEREQ-OCDE.

COSSALTER, C. (1984).
D'une informatisation l'autre : l'exemple des banques et des assurances. *Formation et emploi*, 5, 18-28.

KERN, H. et SCHUMANN, M. (1984).
Vers une déprofessionnalisation du travail industriel. *Sociologie du travail*, avril, 398-406.

RAJAN, A. (1984).
New Technology and Employment in Insurance, Banking and Building Societies : Recent Experience and Future Impact. Aldershot and Brookfield, (Special report:Institute of Manpower Studies)

TANGUY, L. (dir.) (1986).
L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France. Paris : La Documentation Française.

TREMBLAY, D. (1989).
La dynamique économique du processus d'innovation, une analyse de l'innovation et du mode de gestion des ressources humaines dans le secteur bancaire canadien. Thèse pour le doctorat en sciences économiques (2 tomes). Paris : Université de Paris.

Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises : exemples du textile et de l'industrie graphique

Christian Maroy
Chercheur qualifié FNRS
Institut des sciences du travail
Université de Louvain-La-Neuve

Introduction

La formation continue prend d'évidence de l'importance dans un contexte de modernisation technologique. Elle en paraît le prolongement naturel. Cependant, l'étude fine des transformations du travail et de l'organisation du travail suscitées par les changements techniques montre l'enjeu grandissant des qualifications des opérateurs. Dans ce contexte, la formation professionnelle continue ne peut plus se résumer à une simple mesure d'accompagnement, elle devient un levier d'action important pour le fonctionnement optimal de l'entreprise. L'analyse conjointe des évolutions techniques, des changements du travail et des qualifications, parallèlement à l'étude des pratiques de formation continuée est précisément la problématique que nous développons à partir d'une analyse empirique d'entreprises en voie de modernisation dans différents secteurs industriels : mécanique, chimie, textile, imprimerie, construction électrique ou verre[1]. L'objet de la recherche est donc d'étudier les pratiques de formation continuée mises en place par des entreprises fortement engagées dans un processus de modernisation technologique et sociale. Son but est d'esquisser une typologie des logiques d'action managériales qui orientent les pratiques de formation continuée[2] au sein d'entreprises impliquées dans un processus de modernisation technologique. Il s'agit non seulement de les décrire, mais aussi de les restituer dans les conditions économiques (position sur les marchés des produits, du travail), organisationnelles (structure de l'entreprise, technologie, taille, etc.) et culturelles qui les influencent.

Plusieurs hypothèses de travail, optimistes et fortes, mais par là fructueuses sur le plan heuristique, ont été posées à partir d'un premier dépouillement de la documentation. La modernisation technologique actuelle s'accompagne-t-elle d'une réorganisation des systèmes de travail, d'une recomposition des tâches et des qualifications comme de nom-

---

1 Cette recherche est menée en collaboration avec F. Guillaume, J.M. Lacrosse et le Professeur Michel Molitor de l'Université catholique de Louvain. Elle est subventionnée par les Services de programmation de la politique scientifique. Les résultats présentés ci-après découlent d'une première convention passée avec le ministère de l'Enseignement et de la Formation de la Communauté française de Belgique.

2 Il s'agit de pratiques de formation continuée qu'elles mettent de l'avant pour leur personnel, que ce soit par une formation au travers de l'organisation du travail ou une formation formalisée dans un temps et un lieu spécifique (dans l'entreprise ou dans une institution extérieure dépendante du secteur ou de l'État par exemple).

breux auteurs le suggèrent[3]? La «main-d'œuvre» devient-elle un partenaire stratégique, une «ressource humaine» plutôt qu'une main-d'œuvre vite adaptée et formée? Dans quelle mesure sa qualification, son implication dans son ravail et dans l'entreprise deviennent-elles cruciales pour la rentabilisation des nvestissements de l'entreprise en capital technologique[4]? La formation continuée des personnels occupés par l'entreprise prend-elle dès lors de plus en plus d'importance dans les entreprises?

Nous voudrions rendre compte des premiers résultats de cette recherche issus de l'analyse de deux filatures et d'une usine de tissage[5] du secteur textile en Belgique et de cinq entreprises de l'industrie graphique[6] (Lacrosse, Maroy et Molitor, 1990). La recherche est basée sur le compte rendu d'interviews semi-dirigées menées auprès de responsables de la production et du personnel de ces entreprises. Les analyses que nous vous livrons aujourd'hui sont donc des résultats provisoires que la recherche ultérieure viendra sans doute compléter et amender.

1. LE SENS DE LA NOUVEAUTÉ : DES QUALIFICATIONS REQUISES PLUS STRATÉGIQUES ET LATENTES

Si l'on cherche à résumer nos observations, on peut avancer que la modernisation technologique forte de ces deux secteurs n'engendrent ni d'un côté ni de l'autre une transformation de l'organisation du travail dans une direction moins taylorienne : la séparation entre conception et exécution du travail reste identique et d'autre part la structure hiérarchique reste forte : la concentration du savoir se fait chez les techniciens de l'entretien et la maîtrise. Par contre, la combinaison d'impératifs imposés par les nouvelles machines et les exigences du marché en termes de qualité engendrent dans les deux secteurs l'accentuation de l'enjeu des qualifications des opérateurs dont la qualité, la pertinence et la vitesse d'intervention conditionnent plus qu'avant les conditions de rentabilité des outils technologiques. En outre, dans le secteur textile, l'automatisation tend non seulement à faire diminuer les interventions manuelles et les capacités qu'elles nécessitaient (de façon variable, la force, la dextérité, la rapidité, l'acuité visuelle, etc.), mais elle tend simultanément à accentuer l'importance de qualités de deux ordres : d'une part des dispositions morales à la vigilance, à l'attention, à la responsabilité et d'autre part des compétences plus intellectuelles qui permettent de saisir les interdépendances et les «systèmes» techniques dans lesquels les opérateurs interviennent.

Ces qualités acquièrent de part et d'autre une importance accrue; elles présentent également la caractéristique nouvelle d'être latentes, au sens où elles ne doivent pas être mobilisées en permanence par l'opérateur.

---

3 Voir par exemple «Les nouvelles technologies dans l'industrie, l'enjeu des qualifications», *Sociologie du travail, 4*, 1984.

4 Voir à ce sujet A. RIBOUD, *Modernisation technologique, mode d'emploi*, UGE, Paris, 1988 et D. TONNEAU, «Productivité et Emploi. Essai d'interprétation des approches actuelles», *Travail et emploi, 36/37*, juin/septembre 1988.

5 Deux filatures (Le Bonnet, filature de laine peignée, 270 salariés ; Beaufil, filature de laine cardée, 171 salariés) et une usine de tissage (Le tissu, 450 personnes) pour le textile.

6 Trois imprimeries de presse (quotidienne et périodique ; Le Journal, Fontaine, Nemo) et deux imprimeries de «labeur» qui impriment de «gros tirages» et des livres (Design, Printing).

Cette communication vise à détailler davantage ce diagnostic sur l'évolution des qualités requises des opérateurs, mais surtout raisonner la façon dont les entreprises tentent de les susciter, de les contrôler. À cet égard, la formation semble devoir jouer un rôle non négligeable. Mais la formation apparaît de ce point de vue surévaluée, si les stratégies de formation des entreprises ne s'accompagnent pas de réflexion sur les conditions organisationnelles d'implication de la part des travailleurs. Commençons alors par décrire l'évolution des qualifications requises.

1.1 Le secteur textile

La modernisation des procédés de fabrication a pour principale conséquence de renforcer le processus d'automatisation, entendu comme remplacement de la main-d'œuvre humaine par la machine dans la réalisation de la transformation de la matière. C'est de plus en plus la machine qui effectue l'ensemble des opérations de transformation des fibres en fil (filature) ou du fil en tissu (tissage). Elle n'est pas nouvelle en soi dans deux des entreprises visitées; cependant l'évolution progressive et relativement continue des machines depuis parfois vingt ans, l'extension de la modernisation à tous les stades de fabrication (Le Tissu) tendent à produire d'une part un changement du travail ouvrier, d'autre part un changement dans les méthodes de recherche de productivité. Ce processus s'accompagne dès lors d'une transformation du contenu des qualifications requises des opérateurs tant sur le plan des qualités morales que des qualités plus intellectuelles.

Il y a d'abord une intellectualisation des qualités requises. Alors que dans l'usine traditionnelle, bien représentée dans notre échantillon par l'usine Le Bonnet, les qualités des opérateurs sont principalement des qualités physiques et morales qui optimisent l'intervention physique de l'opérateur dans un contexte de fabrication ingrat — dextérité, rapidité, acuité visuelle par exemple pour les qualités physiques — dans l'usine moderne, ou les secteurs les plus modernes des deux autres entreprises, le travail exige de moins en moins une intervention manuelle de l'opérateur mais de plus en plus une tâche de surveillance du travail effectué par la machine. Les capacités logiques de compréhension (du fonctionnement d'une machine par exemple) et une plus grande capacité de diagnostic (des sources des défauts dans le travail effectué par la machine) prennent dès lors une importance croissante. Ainsi, par exemple, dans la filature Beaufil, les nouvelles cardes mises en place demandent à présent de l'opérateur qu'il puisse diagnostiquer les principales sources de défaut dans le travail effectué par la machine : il doit pouvoir inférer à partir d'un défaut de la «mèche» à la sortie, le type de réglage qui doit être effectué sur le tableau de commande centrale informatisé et appeler le contremaître qui effectue le réglage. Il s'agit encore de la nécessité croissante de compétences techniques spécifiques qui permettent de s'adapter aux évolutions des fibres utilisées (connaissances des nouvelles fibres), mais aussi à l'informatisation de la conduite de la machine et du contrôle de ses principaux composants. Ainsi, chez Beaufil (le nouveau continu à filer en cours d'installation, comme les nouvelles cardes) comme chez Le Tissu (les différents métiers depuis les années soixante-dix), les nouvelles machines sont à présent commandées par un tableau de commande informatisé. À l'inverse, les qualités proprement physiques sont en nette diminution; ainsi chez Le Tissu, des qualités physiques comme la dextérité et la rapidité d'exécution qui conditionnaient naguère le volume produit (du temps des métiers à navette) ne sont plus aussi déterminantes.

Parallèlement à l'intellectualisation du travail, on assiste à un élargissement des dispositions morales requises. Dans l'usine Le Bonnet, les qualités morales requises (volonté de travail, effort, soin, sens du travail bien fait) sont principalement celles qui permettent de s'adapter à un travail relativement répétitif et ingrat; dans les deux autres usines, sans que ces dernières qualités n'aient disparu, on voit apparaître de nouvelles exigences : les qualités morales dont doit faire preuve l'opérateur sont désormais d'une part de l'ordre de la vigilance, d'autre part de l'ordre de la responsabilité.

Avoir une attitude de responsabilité, c'est par exemple être conscient du coût de la machine qu'on conduit et être conscient des conséquences potentielles de mauvaises utilisations; c'est aussi connaître les conséquences de ces gestes et éventuelles erreurs sur les caractéristiques et qualités du produit transformé par la machine. Par exemple, chez Le Tissu, il est très important que les opérateurs de l'atelier teinture veillent à ce que la température de la teinture ne dépasse pas 180° sous peine de quoi le tissu perdrait ses qualités «non feu» indispensables à sa commercialisation. La responsabilité des opérateurs est là d'autant plus forte que la présence ou l'absence de ces qualités «non feu» ne se détectent qu'après analyse du tissu. Avoir une attitude vigilante, c'est de plus en plus veiller à la qualité du travail effectué par la machine afin d'une part d'en repérer les défauts et d'autre part de prévenir tout problème potentiel à la machine qui risquerait de l'immobiliser et de la rendre improductive. Il s'agit donc d'éviter que la surveillance de l'opérateur ne soit trop distraite, qu'elle laisse passer les défauts qui se traduiront par des rebuts en fin de production, de veiller à ce que l'opérateur, mais aussi le mécanicien d'entretien, le contremaître s'efforcent de garder le plus possible toutes les machines en état de produire. Ces qualités sont ainsi toutes prises en compte dans le nouveau système de rémunération mis en place chez Le Tissu, après un changement de machines qui supprime 80 % des interventions manuelles des tisserands : plus que la productivité (le nombre de «duits» ou de mètres de tissus à l'heure dépend surtout des capacités de la machine), le système valorise à la fois la minimisation des défauts en finale et le nombre d'interventions de l'opérateur pour remédier aux défauts.

Être vigilant, c'est enfin être attentif à ce qui peut diminuer le rendement de la machine, ce qui peut conduire à l'arrêt des machines; ainsi l'attention du graisseur de l'entretien chez Le Tissu, qui ne doit pas s'en remettre exclusivement au système informatisé pour surveiller la lubrification.

Ces qualités intellectuelles et morales induites par la transformation des machines sont d'autant plus importantes que simultanément les exigences de qualité s'accroissent : la combinaison des deux évolutions rend en quelque sorte «incontournable» les qualités de la main-d'œuvre évoquées. S'il n'y avait pas l'exigence de qualité et tout à la fois l'intellectualisation du travail et l'impératif de rentabilisation du capital fixe, les qualités morales de vigilance et de responsabilité seraient beaucoup moins importantes : la machine produirait des rebuts; une partie de la matière consommée aurait été gâchée, mais cela importerait moins!

On pourrait reprocher à cette analyse de survaloriser ces dispositions morales à la vigilance et à la responsabilité : tient-on par exemple en considération le fait que l'opérateur

est assisté et contrôlé dans son travail et ses interventions potentielles par divers capteurs informatisés, qui lui signalent les problèmes éventuels, comme chez Le Tissu. Cette assistance informatique développée ne minimise-t-elle pas la responsabilité de l'opérateur? On pourrait argumenter *a contrario* que l'automatisation et l'assistance informatique tendent à accentuer l'importance de ces qualités morales. En effet, l'automatisation et l'autorégulation de la machine permettent effectivement à l'opérateur de se détacher du pilotage de la machine qui fonctionne «en vitesse de croisière» sans aléa ou sans changement. Cette forme de «détachement» de l'opérateur par rapport au travail de la machine nécessite alors d'autant plus qu'il soit attentif et vigilant pour prévenir des manques de qualité ou des perturbations du fonctionnement de la machine. Les dispositions morales sont cruciales pour éviter que le découplage du travail de l'opérateur par rapport à celui de la machine ne transforme sa présence en «flânerie». Une des difficultés liées à la stimulation de ces qualités est à la fois qu'elles sont peu visibles et qu'elles sont en quelque sorte latentes. La vigilance et la responsabilité ne se donne à voir qu'en cas d'incidents.

Ces qualités intellectuelles et morales ont donc pour objectif de rencontrer deux impératifs — l'optimisation de l'utilisation du capital fixe et la qualité — dont la combinaison nous semble nouvelle; cela induit le caractère désormais de plus en plus stratégique de la main-d'œuvre, de ses qualifications et de son intervention dans la production.

Sur le plan de l'organisation du travail, et contrairement aux hypothèses de départ, les trois usines visitées n'ont en rien évolué par rapport à l'organisation taylorienne : la séparation conception/exécution reste identique et la structure hiérarchique reste forte; la concentration du savoir se fait chez les techniciens de l'entretien et la maîtrise.

1.2 Le secteur des industries graphiques

On pourrait résumer la situation dans le secteur des industries graphiques de la façon suivante : il est probable que l'évolution technologique spectaculaire que connaît le secteur a déjà fait franchir ou va faire franchir aux processus de travail un seuil qualitatif qui s'apparente à une mutation, mais du fait des caractéristiques du processus de production, cette mutation est peu perceptible. Le système technique, le contenu du travail, la définition des postes, l'interdépendance des fonctions et des rôles, la taille des équipes semblent ne connaître que des variations minimes et graduelles : si l'on s'en tient aux aspects les plus directement perceptibles, il est difficile par exemple de percevoir le fossé croissant qui sépare chaque apparition d'une «génération» de rotatives de celle qui l'a précédée. Nous voudrions insister particulièrement sur les conséquences de ces évolutions sur les qualités requises des opérateurs, en particulier dans le secteur du *«press»*. Nous n'aborderons pas le *«pré-press»*.

S'il y a une intellectualisation du travail, c'est d'abord en creux par la suppression de quelques postes de travail de manutention; l'imprimerie moderne par des aménagements architecturaux — grands espaces, plateau unique, dégagements — tente de rationaliser à l'extrême l'ensemble de la circulation des *inputs* et des *outputs* en supprimant ou en limitant au maximum par automatisation toutes les manutentions et toutes les interventions physiques en amont et en aval du processus central d'impression. Au Journal, par exemple, le personnel de l'expédition conserve essentiellement un rôle de surveillant d'un

système automatisé d'expédition et doit modifier ses réflexes en conséquence; les tâches liées auparavant à l'expédition impliquaient des efforts musculaires importants à longueur de journée ou de nuit.

En outre, sur le processus de production même, les tâches de surveillance deviennent prioritaires : les réglages s'opèrent généralement par écran ou tableau de bord interposé et ne requièrent pratiquement plus aucune intervention directe sur la machine. Mais ce changement en appelle un autre : les opérateurs doivent être capables de pratiquer des interventions non plus manuelles mais accomplies avec l'assistance de capteurs informatiques de plus en plus sophistiqués et — c'est là un autre type de changement mentionné par nos interlocuteurs — devenus absolument indispensables aux niveaux phénoménaux de vitesse atteints par les rotatives. À ce niveau, le cerveau humain ne peut plus détecter seul les corrections à opérer, l'assistance informatique n'est plus un luxe mais une nécessité.

Une question importante doit être posée. Si, dans d'autres secteurs industriels — comme on l'a vu par exemple dans le textile — la modernisation suppose l'apprentissage de nouvelles attitudes morales, de nouvelles dispositions intellectuelles, est-ce le cas dans l'imprimerie? Autrement dit, ces qualités morales et intellectuelles n'étaient-elles pas déjà requises auparavant? C'est ce qui semble ressortir de la plupart des entretiens qui nous ont été accordés : à la différence d'autres secteurs industriels où les opérateurs sont appelés à découvrir de nouvelles aptitudes intellectuelles et de nouvelles attitudes au travail (aptitudes à comprendre, à diagnostiquer, à analyser un problème et à agir dans un sens qui va le résorber plutôt que l'amplifier; attitudes centrées sur la vigilance, sur l'implication et la responsabilité, sur l'esprit d'équipe et la collaboration); à la différence d'autres secteurs donc, les imprimeurs auraient depuis longtemps dû intérioriser cet ensemble de dispositions intellectuelles et morales. Une équipe d'impression qui marche bien, nous dit un directeur de production, «c'est comme une équipe de football bien réglée, c'est celle où vous n'entendez pas un mot, vous voyez des signes, des gens qui n'hésitent pas à se diriger vers un endroit en sachant exactement ce qu'il y a à faire à l'instant, et suivant l'incident ou la chose qui se passe».

Le travail en continu, les contraintes horaires incontournables — il faut imprimer entre le moment où le matériel arrive et celui où les documents doivent sortir — une certaine polyvalence, un certain niveau de stress ont toujours fait partie de l'ethos de base du métier, qui semble au fond n'avoir jamais connu le stade du travail standardisé d'inspiration taylorienne.

La différence liée à la modernisation paraît donc être de nature quantitative (élévation de l'exigence de qualité, vitesse extraordinairement accrue, coût surmultiplié de chaque «gaffe», etc.) plus que qualitative. Et pourtant, on a l'impression — à bien écouter nos interlocuteurs — que tous ces accroissements quantitatifs ont porté les entreprises à une sorte de limite qualitative : la limite liée à la main-d'œuvre dont ils disposent. Face à cette montée en puissance graduelle des exigences de qualité, des vitesses, du contenu technologique et scientifique du travail, du stress qui résulte de ces exigences poussées à un niveau de plus en plus élevé, plusieurs de nos interlocuteurs se posent la même question :

«Le type de main-d'œuvre recrutée jusqu'ici va-t-il tenir le coup?» Cette question ne semble pas présente chez Design et elle est rapidement évoquée par le directeur de Fontaine. L'imprimerie Nemo, par contre, la considère comme le problème le plus crucial. Les sérieux problèmes que semble poser à l'imprimerie Le Journal le passage à l'*offset* sont bien sûr liés au caractère plus délicat de cette nouvelle technique. Mais, de ce point de vue, le directeur de l'imprimerie se dit stupéfait du niveau de qualité rapidement atteint par ses imprimeurs sur les nouvelles machines. On pourrait alors évoquer plutôt cet «effet de seuil» que l'entreprise avait tenté d'anticiper plus de trois ans avant le changement, le procédé typographique qui implique, à bien moindre degré, les dispositions intellectuelles et morales que nous avons signalées : dans le procédé typographique en relief, on peut encore changer de machine en cas de panne, augmenter très lentement et très progressivement la montée en vitesse en surveillant les erreurs éventuelles à petite vitesse, arrêter la machine pour régler l'incident, puis la faire repartir sans dommage évident, etc.

Ne faut-il pas, dès lors, pour éviter de sous-estimer certaines évolutions et leurs conséquences en termes de formation, distinguer nettement le contenu des compétences cognitives et morales requises des opérateurs et l'enjeu que représente pour l'entreprise la maîtrise de ces compétences. Il se pourrait bien qu'à contenu égal, ces compétences connaissent cependant une spectaculaire augmentation de l'enjeu qu'elles représentent.

2. Évolution des qualifications requises, modes de contrôle et formation

L'accentuation de l'enjeu des qualités morales et intellectuelles des opérateurs dans les deux secteurs appellent alors une réflexion sur la manière dont l'entreprise va chercher à les susciter, à les contrôler, à les réguler. À cet égard, on peut s'interroger sur la place des stratégies de formation.

Il faut d'abord souligner que, tant dans le textile que l'imprimerie, les (nouvelles) qualités requises ont la caractéristique importante d'être «latentes» au sens où elles ne doivent pas être mobilisées en permanence par l'opérateur. Elles ne devront être actualisées qu'en cas d'intervention de l'opérateur lorsque le fonctionnement automatisé est perturbé par un aléa, un incident endogène ou exogène à la machine, qui a pour conséquence d'affecter soit la machine elle-même soit son produit. À ce moment, les capacités de compréhension, la culture technique spécifique de l'opérateur deviennent déterminantes pour la qualité de son intervention, intervention dont on a montré l'enjeu pour l'entreprise moderne soumise à la double contrainte de la qualité de ses produits et de l'optimisation de son taux d'utilisation des machines.

Ce caractère latent des qualités requises a dès lors une conséquence importante du point de vue de l'organisation du travail et du contrôle dans l'entreprise. Alors que le taylorisme (qui implique un contrôle par la machine ou par le contremaître) pouvait contrôler les performances et surtout la productivité physique du travailleur dans la mesure où elles étaient mesurables (le nombre de produits à l'heure), les nouvelles qualités attendues sont plus difficilement contrôlables. Comment distinguer l'ouvrier qui flâne de l'ouvrier qui surveille de façon vigilante? La mesure du degré de vigilance ou de l'implication responsable vis-à-vis du travail ne peuvent se faire qu'imparfaitement à partir des résultats en aval — le nombre de défauts, de pannes, de gaspillage de la matière

consommée. Or l'imputation causale de ces défauts ou pannes, au travail ou à l'attitude, d'un opérateur particulier est difficile à réaliser. Il n'est pas facile d'imputer une panne de machine à une personne particulière. C'est le plus souvent un ensemble de personnes et un ensemble de facteurs qui peuvent être mis en cause. Ainsi non seulement la qualification de l'opérateur devient plus stratégique; son contenu tend à évoluer mais également les possibilités d'évaluation et de contrôle des qualités latentes ou virtuelles des opérateurs.

Face à ce problème de contrôle, on peut alors avancer que pour les entreprises qui d'une part connaissent effectivement le problème (les entreprises modernes) et d'autre part l'ont thématisé, plusieurs réponses sont possibles.

Une première réponse est de sophistiquer les moyens de contrôle notamment grâce à l'informatique. Qu'on se rappelle à ce propos le nouveau système de rémunération mis en place chez Le Tissu ou la croyance du directeur de l'imprimerie Fontaine que les interdépendances vont devenir plus claires grâce à l'informatisation; cette réponse est au fond une approfondissement du taylorisme qui risque d'éluder le problème.

Une seconde réponse, non exclusive de la première, est de développer une formation dont les objectifs explicites sont de développer les qualités morales évoquées (ainsi des formations en alternance destinées à des jeunes peu qualifiés sortis de l'école; il y a aussi des formations à la qualité chez Le Tissu, Beaufil).

La troisième réponse serait d'associer modernisation sociale, dans le sens d'une réelle responsabilisation/autonomisation des opérateurs, et modernisation technologique. Cette dernière logique d'action des entreprises est sans doute la moins répandue et n'est en tous cas présente dans notre échantillon; elle suppose en effet non seulement un investissement important dans la formation mais aussi une démarche raisonnée et participative pour faire évoluer l'organisation du travail et de la production d'un modèle «taylorien» vers ce que Lehner par exemple appelle une organisation «anthropocentrée» (Lehner, 1991).

Nous y reviendrons ultérieurement, mais attardons nous d'abord sur les limites de la seconde réponse. Une des questions qu'on peut se poser à propos de cette logique de formation tient à leurs limites comme réponse aux évolutions du travail et de qualifications déjà mentionnées. Ainsi dans le textile, les acteurs rencontrés tendent à faire des formations qui assurent une transition de l'école à l'emploi une des principales réponses aux évolutions du travail connues dans leurs usines et en particulier aux transformations des qualités requises des travailleurs; dans la même logique, l'école est souvent incriminée au niveau de ses carences dans la formation de base des jeunes. Il y a donc chez nos interlocuteurs une tendance à survaloriser la formation comme réponse à des problèmes d'implication dans le travail, dont la réponse pourrait aussi se situer sur le plan des rapports sociaux dans l'entreprise.

On peut le montrer en partant d'un paradoxe. Les dispositions plus morales à la vigilance sont souvent désignées par nos interlocuteurs au travers de termes tels que «le goût du travail bien fait, de la qualité». Mais le «travail bien fait» est une notion abstraite

lorsqu'il est pour l'essentiel fait par la machine : ce qui semble davantage en jeu, c'est la vigilance de l'opérateur, une implication forte de sa part dans la surveillance du travail effectué par la machine de façon à limiter les problèmes de qualité et ou de panne de machines. Il y a donc une évolution du contenu de la qualification des opérateurs sans qu'il n'y ait d'évolution du vocabulaire de la part des praticiens : le travail bien fait signifie tantôt la qualité artisanale et l'inculcation morale qu'elle induit (Grignon, 1971), tantôt l'importance de la vigilance et la qualité d'implication dans la surveillance du travail de la machine en cours.

Or, il est vraisemblable qu'une telle vigilance ne puisse pas s'obtenir si facilement, si on ne donne pas davantage d'autonomie, de valorisation (y compris salariale) au salarié, si les rapports entre catégories (maîtrise/salariés) n'évoluent pas dans un sens moins autoritaire. Autrement dit, peut-on résoudre le problème de l'implication seulement par une meilleure socialisation technicomorale des jeunes futurs travailleurs, en leur conférant dès l'école le goût de la qualité, etc.? Les entreprises n'ont-elles pas une conception de l'homme proche de celle des culturalistes, une conception de l'homme sursocialisé (Wrong, 1961)? N'est-il pas illusoire de vouloir inculquer une attitude telle «le sens des responsabilités» ou encore «le goût du travail bien fait» en espérant qu'elles fonctionnent dans n'importe quelle circonstance comme des schèmes culturels insensibles au contexte dans lequel ils s'actualisent? Ne faut-il pas en outre développer davantage les conditions organisationnelles et sociales dans l'usine elle-même, du développement et de l'actualisation de telles attitudes : parmi ces conditions, il pourrait y avoir une réelle rupture avec le taylorisme qui cantonne la main-d'œuvre dans un rôle d'exécution et un travail parcellaire?

La formation apparaît donc nécessaire certes, mais non suffisante : la formation de dispositions à la vigilance et à la responsabilité paraît insuffisante à générer des comportements dans ce sens, si on ne crée pas, sur le lieu du travail même, les conditions favorables à de tels comportements. Il faut en effet que l'opérateur ait intérêt à être responsable pour qu'il le soit. Il faut qu'il soit disposé à comprendre, à mettre en œuvre des capacités cognitives. Cela est d'autant plus vrai que les attitudes de responsabilité pourraient bien être étroitement liées aux capacités cognitives de compréhension du processus technique en cours. N'est-on pas d'autant plus responsable qu'on saisit les conséquences de ses actes sur le fonctionnement de la machine, sur la qualité du produit? Cette interrelation entre compétences cognitives et dispositions morales engendre alors sans doute la possibilité de comportements stratégiques de la main-d'œuvre à l'égard des qualités qu'on lui demande. Si on part de l'idée qu'il peut être relativement «fatigant» voire «stressant», de se sentir responsable si on est pas gratifié par ailleurs, les opérateurs n'auront-ils pas tendance à «ne pas comprendre» pour ne pas se voir endosser la responsabilité de leurs actes? Plus exactement, ils ne seront disposés à comprendre le fonctionnement de leur machine, à saisir les effets de leurs actes, et dès lors à s'en sentir responsables, que s'ils y trouvent un intérêt. L'actualisation de qualités morales ou intellectuelles par l'opérateur est en effet lié à des calculs stratégiques de sa part.

Ces limites d'une stratégie de formation découplée d'initiatives sur le plan de l'organisation du travail et d'une démocratisation des rapports sociaux dans l'entreprise apparaissent plus fortement encore si on examine de plus près la troisième voie, évoquée

ci-dessus. À dire vrai, ce type de logique de formation associée à une transformation organisationnelle est absente de nos observations. Elles ressortent davantage de comptes rendus opérés dans la documentation. Ainsi, les expériences de formation aux usines Renault (Podevin et Verdier, 1988), s'inscrivent dans un double processus. D'une part les opérateurs sont associés aux changements techniques et organisationnels en cours : ainsi, dans un atelier de tôlerie, l'installation des nouvelles machines et d'une nouvelle organisation du travail a d'abord été précédée d'une phase d'expérimentation de la nouvelle organisation du travail au cours même de la production sur les anciennes machines. De cette façon, les nouveaux équipements ont pu être évalués conjointement par l'ensemble des catégories de l'entreprise : entretien, méthodes, maîtrise, opérateurs. Selon Podevin et Verdier (1990), les relations entre ces catégories ont considérablement évoluées. Il y a une tendance à l'intégration de ces catégories dans l'expérimentation des nouvelles installations. L'entretien s'est vu assigner un rôle de formation en cours de production, les «méthodes» n'ont pas été circonscrites dans un rôle de prescription uniquement. Les opérateurs ont participé à la mise au point des nouvelles installations et ont simultanément été formés dans la pratique de travail.

Parallèlement, l'entreprise a mis sur pied un programme de formation plus formalisé : formation générale, stages techniques, intégration dans les services de maintenance, visite d'autres usines automatisées, essai de nouvelles installations.

Cette double approche articule donc une stratégie de formation formalisée dans des lieux et temps spécifiques, une participation des opérateurs à l'expérimentation et à la mise en route de nouveaux équipements, expérimentation qui est en elle-même une formation et, simultanément, l'indice concret d'une évolution d'un changement organisationnel. Dans ce contexte, où les opérateurs sont engagés dans la définition des changements techniques et organisationnels, on conçoit aisément que la formation ne puisse plus se contenter d'être ponctuelle, de viser l'adaptation la plus rapide et le retour le plus immédiat au travail de production; un tel projet d'engagement des opérateurs doit pour réussir impliquer une stratégie de formation à la fois continue dans le temps, tournée vers l'apprentissage de capacités de «résolution de problèmes», vers la transmission de compétences transposables, mobilisables pour des problèmes changeants et encore partiellement inconnus; elle doit enfin être une formation largement diffusée dans l'entreprise. Le bénéfice attendu d'une telle stratégie est évidemment de pouvoir compter sur des opérateurs à la fois compétents, engagés dans leur travail et donc prêts à relever les défis posés par l'automatisation et la modernisation des entreprises.

RÉFÉRENCES

GRIGNON, C. (1971).
L'ordre des choses. Paris : Éd. de Minuit.

LACROSSE, J.M., MAROY, C. et MOLITOR, M. (1990).
Modernisation technologique et formation continuée, les exemples du textile et de l'industrie graphique. Rapport de recherche réalisé pour le ministère de l'Enseignement et de la Formation de la Communauté française de Belgique, Unité de Sociologie, UCL.

LEHNER, F. (1991).
Anthropocentric production systems : The european response to advanced manufacturing an globalization. Synthesis report for the Commission of the European Communities, Institute of work and society, Nordhein Westfalen.

MIDLER, C. (1988).
De l'automatisation à la modernisation, les transformations dans l'industrie automobile, *Annales des mines - Gérer et comprendre.*

PODEVIN, G. et VERDIER, É. (1990).
Formation continue et évolution du travail, *Travail et emploi, 11.*

WRONG, D.H. (1961).
The oversocialized conception of man in modern sociology, *American Sociological.*

QUALIFICATIONS OU COMPÉTENCES? DES STANDARDS À GÉOMÉTRIE VARIABLE

MARCELLE STROOBANTS
Institut de Sociologie de l'Université de Bruxelles

INTRODUCTION

La notion de compétence utilisée par les responsables de la formation et de l'organisation du travail tend à s'imposer aussi dans les analyses des sociologues et économistes du travail, comme substitut au concept de qualification. Un examen critique des approches des savoirs mis en œuvre au travail révèle que les standards de compétence ainsi diffusés ne procèdent pas d'un renouvellement théorique. Ces approches contribuent tantôt à surestimer les aspects novateurs des situations de travail observées, tantôt à dissimuler les processus de différenciation des compétences.

1. LES TERMES D'UNE RÉVÉLATION

Depuis le milieu des années quatre-vingt, le vocabulaire des sociologues et économistes du travail est marqué par un renouvellement. Dans les publications francophones, les termes «savoirs, savoir-faire et compétences» ont progressivement supplanté celui de «qualification» et, en même temps, étouffé une partie des réflexions entretenues par ce concept.

Si la fortune de ces termes ne suffit pas à constituer un courant homogène, elle contribue pourtant à produire un effet de «révélation» : non seulement les travailleurs manifestent du savoir-faire en situation de travail, mais la reconnaissance effective ou potentielle de leurs compétences serait l'indice d'un changement de régime. Les entreprises auraient un nouvel intérêt à exploiter ces ressources humaines et à les développer par des programmes de formation. Dès lors, l'image de l'ouvrier enchaîné au travail apparaît désuète, plus anachronique encore que celle de l'ancien artisan. Lui fait place, désormais, celle d'un opérateur expert, qui participe à une œuvre collective.

Les mots savoir, savoir-faire et compétence ne sont évidemment pas nouveaux, mais leur fréquence est sans précédent. En remontant au-delà des années quatre-vingt, on mesure mieux l'ampleur du chemin parcouru. Par exemple, en 1976, Coriat utilisait «savoir et savoir-faire» pour caractériser ce «mode archaïque d'organisation du travail», ce régime qu'aurait évincé le taylorisme et qui présentait «encore la particularité d'être basé sur le métier, c'est-à-dire aussi sur le savoir et le savoir-faire ouvrier» (Coriat, 1976). En 1984, avec de Terssac, il critique la référence au savoir-faire des travailleurs, non plus en raison de son anachronisme, mais parce qu'elle serait insuffisante pour rendre compte de la complexité de la logique d'utilisation des automatismes de production (de Terssac et Coriat, 1984). En 1990, il voit «poindre et s'affirmer un nouveau modèle de la compétence, pleinement assumée et nourrie par la valorisation systématique des savoir-faire et des qualifications» (Coriat, 1990). Sans se prononcer sur les chances du modèle en question, l'auteur entretient non seulement l'hypothèse d'un changement radical des stratégies d'emploi, mais aussi l'idée plus surprenante, que l'histoire des rapports de production serait en quelque sorte réversible, puisque l'avenir du salariat pourrait se lire à l'aide d'une grille empruntée à l'artisanat.

À peine caricaturale, cette schématisation permet de situer le sens et les enjeux de cette révélation : la visibilité des savoirs et des savoir-faire témoignerait simultanément de transformations des méthodes de production, des principes de rationalisation du travail et des processus de valorisation des compétences[1].

2. DES APPROCHES DISPARATES MAIS CONVERGENTES

Sans en refaire l'exégèse (Stroobants, 1991), nous pouvons dégager des tendances caractéristiques des approches des savoirs au travail, qui ne leur sont pourtant pas spécifiques et qui dépassent parfois le cadre de la sociologie du travail elle-même.

2.1 Une réfutation empirique

Depuis les années quatre-vingt, période où culmine le recours à l'expression «savoir et savoir-faire», les compétences visiblement mises en œuvre par les salariés apparaissent contredire les tendances à la dégradation tendancielle du travail et la thèse d'une déqualification massive des travailleurs, envisagées dans les années antérieures.

À l'appui de ce revirement sont invoquées la diversité et la nouveauté des formes d'organisation du travail, l'autonomie et l'initiative des opérateurs, les pratiques de polyvalence, la recomposition des tâches et des fonctions, la complexité des procédures de conduite des automatismes, l'improvisation en cas d'incertitude, etc. Toutes ces caractéristiques confirment les limites des prescriptions formelles et des effets attendus de la technique, mais elles ne sont évidemment pas neuves. De ce point de vue, cette révélation ne peut toucher que ceux — organisateurs du travail ou concepteurs de machines — qui auraient pu méconnaître les pratiques d'atelier.

Quant à la valeur effectivement accordée à toutes ces activités, c'est-à-dire à ce qui mériterait d'être reconnu en tant que qualification, l'interprétation reste cependant ouverte. De ce point de vue, le terme de compétence réintroduit le même type de confusion que celui de *skill* en anglais : le risque de dégager, à partir de la visibilité des signes de compétence, des tendances quant à l'évolution des qualifications.

La relation entre compétence et qualification n'est pas établie de la même façon dans les études des savoirs, ni parfois au sein d'une même recherche. Il y a des cas où les deux notions sont utilisées de manière interchangeable (Rosanvallon et Troussier, 1983), des cas où la pertinence des qualifications est contestée au nom des compétences «effectives» (Barcet *et al.*, 1985) et des cas où le concept même de qualification (ou plutôt une certaine interprétation de ce concept) est mis à l'épreuve des compétences (Berthelot, 1985). Dans tous ces cas, pourtant, la qualité du travail observable est censée refléter ce qui fait, ce qui détermine ou ce qui devrait déterminer la qualification.

Les auteurs de ces études invoquent ainsi la situation de travail «réelle», les pratiques de travail «effectives», la nature des activités observables, comme si celles-ci étaient absolument transparentes et comme si elles étaient plus «vraies» que la valeur qui

1 Remarquons d'ailleurs que la polysémie du terme «flexibilité», appliqué à la production, aux procédés et à l'emploi, encourage une telle assimilation.

leur est accordée par le truchement des classifications. Réduire la qualification à la qualité du travail n'est certainement pas une démarche nouvelle en sociologie du travail; c'est même celle qui constitue l'orientation dominante et discutable qui a alimenté les controverses fondamentales entre pionniers de la discipline (Campinos-Dubernet et Marry, 1986). De plus ce raisonnement n'est pas différent de celui qui aboutissait à diagnostiquer un mouvement de déqualification à partir d'indices de dégradation du travail (Alaluf, 1986).

2.2 D'un acteur à l'autre

Du point de vue de la sociologie du travail, la révélation de compétences insoupçonnées ne représente pas une innovation théorique. Par définition même, un processus classificatoire tel que celui de qualification comporte une part d'arbitraire et de jugement sur ce qui a valeur de compétence. S'il n'y a pas lieu de s'étonner de ces décalages, comment comprendre, alors, qu'un même raisonnement suscite tantôt une appréciation pessimiste, tantôt une évaluation optimiste?

Ces deux orientations sont manifestement encouragées par les programmes de recherche consacrés à l'innovation technologique. La crise qui se poursuit dans ces années quatre-vingt incite aussi à retraduire les incertitudes économiques en difficultés à maîtriser les applications de la microélectronique. Aux évaluations des impacts globaux de la technique font place de multiples études de cas, sensibles aux contingences et à la diversité des expériences locales. Dépouillées d'un certain déterminisme, les relations qui s'organisent autour du travail le sont aussi de leur ancrage structurel, tout particulièrement de celui qui avait pu être envisagé précédemment.

Dans les années soixante-dix, en effet, les connaissances des travailleurs ne sont généralement mentionnées que par défaut, comme résidus d'une domination et d'une «dépossession» systématiques. Les rares études qui, à l'époque, s'y consacrent spécifiquement traitent du rapport des ouvriers aux savoirs comme d'un rapport de classes (Saglio, 1972). Reconsidéré à l'échelle des opérations et des recompositions de tâches et de fonctions, le rapport au savoir redevient ensuite affaire de maîtrise, de contribution à une entreprise commune. En ce sens, pour reprendre les catégories d'analyse de Pierre Rolle, on serait repassé d'une formalisation axée sur le rapport de classes à une formalisation centrée sur les avatars de la division du travail (Rolle, 1991)[2]. Cette variation est sensible aussi dans l'attitude plus ou moins critique des chercheurs à l'égard des modèles de rationalisation du travail : réceptifs aux préoccupations de maîtrise, ils se montrent, aujourd'hui, moins sceptiques qu'ils ne l'avaient été face aux précédents discours sur la fin du taylorisme et face aux formes nouvelles d'organisation du travail expérimentées dans les années soixante-dix.

---

2 Cette alternance est visible dans l'évolution des critères d'indexation des articles d'une revue telle que *Sociologie du travail*. Ainsi, la «classe ouvrière», qui fait l'objet d'une rubrique spécifique de 1959 à 1972, connaît une éclipse jusqu'en 1979 pour réapparaître, dans la dernière décennie comme un «groupe social» parmi d'autres. C'est au cours de cette dernière période également que la rubrique «qualifications, savoirs, compétences» fait son apparition dans l'index de la revue. *Sociologie du travail, Tables 1959-1989.*

Dans cette perspective, ce n'est pas seulement la nouveauté des approches des compétences qui se trouve relativisée mais la nature même des compétences. On pourrait d'ailleurs soutenir que l'application rétrospective de cette grille d'analyse à l'activité de l'ouvrier «taylorisé» révèle autant de capacités méconnues.

Les représentations des acteurs jouent un rôle essentiel dans ce mouvement d'intérêt pour les savoirs. Certains commentateurs ont d'ailleurs fait valoir que les études des savoir-faire puissent légitimer le discours des travailleurs «sans métiers» ou systématiser des idéologies professionnelles (Rolle et Tripier, 1986). En tout état de cause, les travaux qui glorifient le savoir méconnu, implicite ou extorqué peuvent fournir autant qu'emprunter des arguments aux protagonistes présents sur les marchés du travail.

Toutefois, la familiarité des termes compétences et savoir-faire (*know how*) dans le vocabulaire managérial semble plutôt encourager des convergences avec le point de vue des employeurs.

De telles affinités sont explicites dans une contribution telle que celle de Kern et Schumann. En effet, les deux modèles qu'ils nous décrivent, ceux qui alimentent une «véritable guerre de religion» parmi les employeurs allemands de l'industrie des machines-outils (Kern et Schumann, 1989), correspondent singulièrement à l'alternative déqualification/requalification où conduit le recours à l'un ou l'autre critère d'identification des tâches. Dans l'analyse des textes où s'expriment ces «articles de foi», ces deux auteurs n'y restent pas indifférents, comme l'indiquent les termes par lesquels ils désignent les adeptes du modèle «technocratique et borné» (qui correspond à la thèse de la déqualification), d'une part, et les partisans, plus pragmatiques, du modèle «empirique non idéologique» (correspondant à la thèse de la reprofessionnalisation), d'autre part. Que le style du second modèle ait de quoi séduire les préoccupations humanistes, ou l'éthique du professionalisme, est incontestable, mais qu'est-ce qui permet de préjuger qu'il soit moins idéologique que l'autre et effectivement à l'œuvre?

3. QUELS STANDARDS DE COMPÉTENCE?

En dépit de leur diversité et de leurs éventuelles divergences, ces récentes approches des savoirs utilisent des catégories communes qui permettent d'ébaucher un profil du travailleur compétent. Si les standards qui en résultent ne sont pas particulièrement précis, ils sont le plus souvent formulés de manière positive et abondent dans le sens d'une intellectualisation de la production.

Examinons brièvement les ingrédients de ce modèle.

3.1 La mobilisation des savoirs

L'expression fréquente de «savoirs mobilisés» (Mandon, 1990), est à la fois prudente et équivoque quant à leurs conditions de reconnaissance et de rémunération. Suffit-il d'instaurer de nouveaux principes de rotation entre les postes pour que soit valorisée la compétence acquise et non plus seulement la performance requise comme l'estiment notamment les auteurs de *L'enjeu informatique* (Durand *et al.*, 1986)?

Les pratiques de recomposition des fonctions que nous avons rencontrées dans deux entreprises qui présentent une image résolument «anti-taylorienne» permettent d'en douter. Dans l'une, la progression salariale reste strictement régie par des critères de certification qui limitent la portée de l'élargissement et de l'enrichissement des tâches. Dans l'autre, la polyvalence réintroduit des distinctions subtiles, par exemple, entre les tâches d'«ébavurage» désormais assurées par les opératrices — sans être rémunérées en conséquence — et celles qu'accomplissaient autrefois les «limeurs» dont le métier devient, par là même, en voie de disparition.

3.2 Des savoir-faire

Par ce terme générique sont désignés des savoirs pratiques, concrets, empiriques, appris «sur le tas» (Barcet *et al.*, 1985), la connaissance des machines (Bernoux *et al.*, 1984), la maîtrise du procès de travail (Rosanvallon et Troussier, 1983), l'«intelligence opératoire» (Raveyre, 1984), etc. Au fur et à mesure que se multiplient les manifestations de savoir-faire, de nouvelles appellations sont introduites pour consacrer ce qui se distingue du «simple savoir-faire», des routines et des ficelles du métier par exemple, la professionnalité (Vigezzi, 1984), les savoirs tacites (Jones et Wood, 1984), les procédures opératoires (de Terssac et Coriat, 1984), la connaissance industrielle (Peyrard, 1987), les savoirs procéduraux (Merchiers, 1990).

Premièrement, toutes ces preuves de connaissance semblent se caractériser par leur caractère informel, voire informulable. Acquises par la pratique, elles ne sont apparemment pas transmises par la formation scolaire. Les exemples fournis ne sont pourtant pas qualitativement différents des manifestations d'habileté spécialisées. Du reste, les ergonomes — qui occupent une place importante dans les références bibliographiques de ces études — n'ont pas manqué de montrer, et de longue date, l'ampleur et la complexité des procédures sous-tendues par les tâches les plus routinières. Ainsi, «l'œil du cuiseur» qui, dans les années soixante, surveillait la combustion de la pâte à ciment n'était pas, explique Yvette Lucas, un simple «coup d'œil», pas plus que le tour de main de l'homme de métier ne constitue jamais un pur geste manuel. De telles fonctions ne procèdent pas d'un seul organe sensorimoteur mais mobilisent des facultés supérieures et des connaissances implicites trop souvent méconnues. Lucas entend ainsi ébranler la distinction entre conception et exécution et aussi relativer l'idée d'une «intellectualisation croissante du travail ouvrier» (Lucas, 1990). De manière caractéristique, cet argument reste ici associé à une perspective d'expropriation du savoir.

Deuxièmement, certains de ces savoir-faire n'apparaissent résister à la formalisation que dans la mesure où ils sont irréductibles, réfractaires à l'automatisation. Autrement dit, la technique qui aurait perdu son caractère déterministe n'en demeure pas moins l'épreuve et le révélateur de capacités préalables.

3.3 Des savoirs

Les études de cas d'innovations technologiques évoquent très souvent ces «capacités d'abstraction» que les applications de la microélectronique nécessiteraient (Adler et Boris, 1988).

Lorsqu'il s'agit de dispositifs de traitement de l'information, les qualités de l'utilisateur semblent tout naturellement calquées sur les propriétés du langage codifié et sur les exigences de la programmation. De même, à l'intégration des systèmes de production assistés par ordinateur correspondraient chez les opérateurs une connaissance globale du processus et de nouvelles capacités à communiquer.

Par exemple, une recherche collective réalisée dans quatre branches de l'industrie française a pu conforter l'hypothèse d'une «revalorisation du rôle de l'atelier» qui serait «conditionnée par une transformation dans la nature même des savoirs» (Zarifian, 1988). Le nouveau profil de l'ouvrier-technicien de production serait ainsi constitué de trois composantes caractéristiques : un savoir de procédé, un savoir d'expertise et un savoir de gestion.

Le savoir de procédé ne représente pas un nouveau savoir mais la modernisation de l'ancienne professionalité, c'est-à-dire la connaissance du procédé technique qui, d'une part, s'approfondit, à travers l'usage de l'informatique et, d'autre part, s'élargit à la mesure du regroupement des machines (Zarifian, 1988).

Ce sont les deux autres composantes du profil qui feraient appel à des compétences sans précédent. Dès que l'ouvrier-technicien doit participer à la rectification ou à l'amélioration de son installation, il doit d'abord développer un savoir d'expertise, «une capacité à mettre en forme et à transmettre une analyse ou un constat. Il devient source d'information montante. Et contrairement au savoir intuitif, l'expertise de fabrication requiert la capacité à verbaliser (sous forme orale, écrite, codée, etc.) pour transmettre les éléments de savoir qui se dégagent d'une situation. Peut-on l'assimiler à une compétence littéraire? C'est en tout cas un problème de maîtrise du langage qui est posé» (Zarifian, 1988).

Enfin, la troisième composante, le savoir de gestion désigne la «capacité à gérer une situation», c'est-à-dire «à élargir son spectre de connaissances, à intégrer des normes de travail distinctes et à dialoguer avec des personnes différentes», toutes choses qu'apparemment le travailleur n'était pas tenu de faire auparavant. Dans l'atelier revalorisé, ouvert aux fournisseurs et à la clientèle, il s'agit alors d'une «véritable activité de gestion, centrée sur le suivi d'indicateurs et des calculs d'écarts vis-à-vis des standards à respecter». Certes, admet l'auteur du résumé, «cela reste très majoritairement des indicateurs physiques non monétarisés. Mais rien n'interdit de penser à une pénétration du calcul économique ultérieurement» (Zarifian, 1988). Ce qui change, donc, à cet égard, c'est la portée des normes à respecter : il ne s'agit plus seulement d'appliquer des gammes opératoires, d'exécuter des consignes d'ordre, de discipline, de temps, de quantité, ou de surveiller le déroulement d'un programme, il faut désormais tenir compte d'autres paramètres[3].

---

3 Dans une usine qui, en Belgique, applique cette sorte de «revalorisation» de l'atelier — c'est-à-dire, en fait, qui combine les principes du «juste-à-temps» et de la polyvalence, à l'intensification de la sous-traitance, la «gestion» en question n'est d'ailleurs autrement décrite, dans les documents internes, que comme respect des «normes de production».

3.4 Des savoir-faire et des savoirs sociaux

À côté des auteurs qui ont donné à l'opposition formel/informel le sens d'une opposition entre tâche prescrite et activité réelle, d'autres lui ont au contraire accordé la signification d'une opposition entre savoir-faire et savoir-être, ou entre savoirs techniques et savoirs sociaux. Puisque l'impossibilité de définir une qualification à partir des caractéristiques objectives de tel poste de travail est accusée par l'intensification de la polyvalence, celle-ci se laisse interpréter comme une déspécialisation. Dès lors, le vocabulaire cognitiviste (savoirs opératoires, capacité à résoudre des problèmes)[4] et les traits de comportements (intervention plus fine, plus qualitative, seuil minimum de compétence et capacités d'évolution) (Durand *et al.*, 1986) qui servent à meubler les standards de compétence viennent étoffer la notion — pour le moins tautologique — de «qualification sociale».

Dans les industries manufacturières, Olivier Bertrand estime que «la qualification se limite de moins en moins à la technique» (Bertrand, 1984). Assimilant la «transversalité» des compétences à une «appréhension globale du processus de production», Broutic et Vatin, considèrent de même que la «qualification sociale», dans de nombreux secteurs, «tend à prendre le pas sur la qualification technique (savoir-faire)» (Broudic et Vatin, 1989).

La notion de savoirs sociaux (Pharo, 1983), assimiliée aux savoir-être ou même aux savoir-vivre intervient chez Labruyère pour désigner «la capacité à communiquer, à se concenter et à prendre des décisions, savoirs dont les individus font l'apprentissage dans la vie sociale mais également dans la vie de travail» (Labruyère, 1984). Les exemples de telles situations désignent sans doute l'extension de formes de participation (cercles de qualité et groupes autonomes) mais aussi les traditionnelles pratiques de «subversion» du procès de travail et l'action syndicale.

Loin de relativiser le rôle de la technique, cette insistance sur des savoirs sociaux tend au contraire à accréditer l'idée qu'il puisse exister des savoirs techniques qui ne soient pas sociaux. L'ouverture aux phénomènes culturels et cognitivistes amorcée par les approches des compétences reconduit finalement une conception exogène de la technique. Cette naïveté est d'autant plus surprenante, pratiquée en toute méconnaissance des contributions de l'histoire et de la sociologie des techniques (Callon et Latour, 1983), que les ergonomes eux-mêmes citent des travaux sociologiques pour faire valoir que «toute technique est sociale par nature» (Leplat et Pailhous, 1981).

---

4 L'influence croissante des sciences cognitives est visible dans la rapide reconversion du vocabulaire et les nouveaux critères de classification des connaissances. De la résolution de problèmes (heuristiques et savoirs procéduraux), on est ainsi passé aux représentations (savoir sociaux) puis à la capacité à faire émerger les bonnes questions (Peyrard, 1991). Ce dernier concept, emprunté au neurobiologiste Varela, enlève toute spécificité à la situation du travail, pour l'appréhender comme l'activité de n'importe quel sujet cognitif (Varela, 1989). Si les travailleurs, comme les oiseaux qui perçoivent les couleurs, sont capables de faire émerger de la pertinence, encore faut-il comprendre ce qui permet de qualifier ces travailleurs les uns par rapport aux autres!

4. DES SAVOIRS MOBILISÉS AUX NORMES DE FORMATION

L'intérêt de ces descriptions de «profil» réside aussi dans la liaison progressivement établie entre l'analyse du travail et la formation. Dans le cas de ce nouvel «ouvrier-technicien de production», on passe, en effet, des savoirs mobilisés aux compétences requises et même, dans la présentation des conclusions, aux recommandations en matière de formation (Zarifian, 1988). S'il est vrai que le savoir «d'expertise» requiert une capacité à verbaliser ou une compétence littéraire, faut-il alors s'attendre à voir promus, par exemple, des recyclages littéraires?

Précédemment, ce même auteur avait justement déploré que les approches des savoirs, centrées sur le procès de travail, tendent à occulter les processus au cours desquels s'acquièrent ces savoirs, «processus de socialisation se situant pour une large part à l'extérieur de ces situations» — par exemple, dans le système éducatif — (Zarifian, 1986). Or, à partir du moment où il se place du point de vue de la revalorisation de l'atelier, Zarifian se met aussi en position d'accorder à cet atelier le rôle d'«acteur de l'innovation» qui génère du savoir[5].

Les processus par lesquels les compétences se transmettent, s'acquièrent, se différencient, se structurent, sont précisément ce qui manque le plus dans ces études des savoirs, comme si l'expérience de la situation de travail suffisait à en rendre compte. C'est ainsi que les rares auteurs qui s'intéressent à ces processus mettent d'abord l'accent sur la pratique comme source de la connaissance. La focalisation sur l'acte de travail ou la performance professionnelle tend visiblement à abstraire l'action de son histoire, ou à noyer celle-ci dans une confuse dimension culturelle, de telle sorte que les processus de socialisation — et tout particulièrement la formation scolaire — n'y jouent guère de rôle.

Le cas de la formation scolaire apparaît typiquement comme une question importune mais incontournable. D'abord cataloguée du côté de la transmission institutionnelle de savoirs formels, la formation scolaire se trouve reléguée comme insuffisante ou inadéquate.

C'est ainsi que Barcet et ses collaborateurs, qui privilégient l'observation des savoir-faire endogènes au procès de travail, sont amenés à dénoncer le «retard ontologique» du système de formation et préconisent une certaine «perméabilité institutionnelle» en vue d'une «adéquation qualitative et quantitative des formations scolaires aux besoins de l'industrie» (Barcet *et al.*, 1985).

De leur côté, les employeurs peuvent trouver dans ces nouveaux standards de compétence une manière de réaffirmer cette inadéquation de la formation, sans formuler pour autant des exigences précises. Cherchant à énoncer positivement et conjointement les desiderata de firmes présentes en Europe, leurs représentants ont plutôt recours à des concepts ou à des formules floues telles que «apprentissage ouvert», «capacité à résoudre des problèmes», «capacité d'apprendre à apprendre», aptitudes à communiquer, à travailler

---

5 L'exemple d'un trajet caractéristique n'a pas ici de finalité polémique. Il contribue plutôt à illustrer, une fois de plus, la manière dont une solution est guidée par l'énoncé du problème.

4. DES SAVOIRS MOBILISÉS AUX NORMES DE FORMATION

L'intérêt de ces descriptions de «profil» réside aussi dans la liaison progressivement établie entre l'analyse du travail et la formation. Dans le cas de ce nouvel «ouvrier-technicien de production», on passe, en effet, des savoirs mobilisés aux compétences requises et même, dans la présentation des conclusions, aux recommandations en matière de formation (Zarifian, 1988). S'il est vrai que le savoir «d'expertise» requiert une capacité à verbaliser ou une compétence littéraire, faut-il alors s'attendre à voir promus, par exemple, des recyclages littéraires?

Précédemment, ce même auteur avait justement déploré que les approches des savoirs, centrées sur le procès de travail, tendent à occulter les processus au cours desquels s'acquièrent ces savoirs, «processus de socialisation se situant pour une large part à l'extérieur de ces situations» — par exemple, dans le système éducatif — (Zarifian, 1986). Or, à partir du moment où il se place du point de vue de la revalorisation de l'atelier, Zarifian se met aussi en position d'accorder à cet atelier le rôle d'«acteur de l'innovation» qui génère du savoir[5].

Les processus par lesquels les compétences se transmettent, s'acquièrent, se différencient, se structurent, sont précisément ce qui manque le plus dans ces études des savoirs, comme si l'expérience de la situation de travail suffisait à en rendre compte. C'est ainsi que les rares auteurs qui s'intéressent à ces processus mettent d'abord l'accent sur la pratique comme source de la connaissance. La focalisation sur l'acte de travail ou la performance professionnelle tend visiblement à abstraire l'action de son histoire, ou à noyer celle-ci dans une confuse dimension culturelle, de telle sorte que les processus de socialisation — et tout particulièrement la formation scolaire — n'y jouent guère de rôle.

Le cas de la formation scolaire apparaît typiquement comme une question importune mais incontournable. D'abord cataloguée du côté de la transmission institutionnelle de savoirs formels, la formation scolaire se trouve reléguée comme insuffisante ou inadéquate.

C'est ainsi que Barcet et ses collaborateurs, qui privilégient l'observation des savoir-faire endogènes au procès de travail, sont amenés à dénoncer le «retard ontologique» du système de formation et préconisent une certaine «perméabilité institutionnelle» en vue d'une «adéquation qualitative et quantitative des formations scolaires aux besoins de l'industrie» (Barcet *et al.*, 1985).

De leur côté, les employeurs peuvent trouver dans ces nouveaux standards de compétence une manière de réaffirmer cette inadéquation de la formation, sans formuler pour autant des exigences précises. Cherchant à énoncer positivement et conjointement les desiderata de firmes présentes en Europe, leurs représentants ont plutôt recours à des concepts ou à des formules floues telles que «apprentissage ouvert», «capacité à résoudre des problèmes», «capacité d'apprendre à apprendre», aptitudes à communiquer, à travailler

5 L'exemple d'un trajet caractéristique n'a pas ici de finalité polémique. Il contribue plutôt à illustrer, une fois de plus, la manière dont une solution est guidée par l'énoncé du problème.

en équipe, «pensée holistique», etc. (ERT, 1989). Les bonnes raisons que peuvent avoir les industriels de s'en tenir à des généralisations prudentes — quel que soit l'usage effectif de compétences spécialisées — s'expriment ensuite plus clairement : «la plupart des entreprises sont conscientes qu'une formation sensible au marché à court terme ne suffira pas à développer la capacité stratégique requise; par conséquent, elles entrevoient dans la formation professionnelle un moyen, à long terme, non seulement d'adapter la main-d'œuvre au changement, mais de l'y faire participer activement» (ERT, 1989).

Or, ce qui est remarquable, c'est qu'en dépit de ce traitement précaire, la formation scolaire est réapparue indirectement dans plusieurs contributions, et de manière imprévisible. L'exemple le plus frappant est certainement celui de la recherche du GLYSI (Bernoux *et al.*, 1984) où la formation professionnelle initiale des ouvriers s'est finalement révélée être la condition essentielle et irremplaçable pour acquérir des connaissances — non prescrites — à propos des machines. L'influence structurante de la formation scolaire s'exerce et se manifeste par le truchement des représentations graphiques. Invités à dessiner leur machine, les ouvriers qui ont une formation de base dans la branche produisent en effet des schémas plus pertinents, mieux organisés et aussi plus intelligibles pour les sociologues enquêteurs. Ces chercheurs qui ont tenté d'éviter les biais de la communauté verbale, ont retrouvé l'effet d'un autre code commun, celui du graphisme, institué par l'école[6].

Un deuxième exemple contribue à relativiser la portée des investissements en formation réalisés par les entreprises en France. Les résultats les plus importants de l'enquête de l'IREP portent, en effet, sur les plans de formation déposés par les entreprises auprès de leur comité d'entreprise. Il en ressort que l'effort de formation, apparemment important en volume, apparaît dérisoire pour ce qui est de la durée (surtout dans le cas des stages d'initiation aux technologies nouvelles) et du point de vue du contenu (importance des actions de sensibilisation ou d'intégration). Dans la majorité des cas, les formations sont individualisées et sélectives; le temps de formation n'est que partiellement pris en charge par l'entreprise, l'autre partie est supportée par les travailleurs, en dehors du temps de travail (Rosanvallon et Troussier, 1983)[7].

---

6 Commentant l'ouvrage collectif auquel il a participé, Jean-Pierre Durand insiste d'abord sur la nécessité de relativiser l'impact des nouvelles technologies et celle de renverser le raisonnement habituel qui consiste à évaluer des besoins en formation à partir de l'organisation du travail. Ensuite, il proposera tout de même de promouvoir l'enseignement du dessin industriel qui développe les facultés de l'intelligence formelle, sachant que les installations automatiques exigent des capacités accrues d'abstraction et de communication (Durand, 1991).

7 L'estimation de l'investissement des firmes en formation n'est pas moins discutable dans le cas du Japon. Cavestro et Leclerc constatent notamment que la part de la masse salariale consacrée à la formation professionnelle est extrêmement faible d'après les chiffres que fournissent les entreprises japonaises. La formation n'y occupe pas moins une place stratégique, selon eux, si l'on tient compte de ce que «des opérations dont la finalité première n'est pas la formation mais qui y contribuent grandement ne sont pas prises en compte dans les budgets spécifiques» (Cavestro et Leclerc, 1990). Mais alors, ne faudrait-il pas s'interroger de même sur la finalité effective des actions déclarées comme spécifiquement formatrices? Autrement dit, si la composante sociale de la compétence peut avoir un sens, cela pourrait aussi être celui d'une intégration ou d'une participation au projet de l'entreprise. Comment admettre, d'ailleurs, que l'entreprise japonaise représente «l'espace essentiel de l'acquisition des compétences», alors que le niveau très élevé de formation initiale des salariés japonais reflète l'allongement de la scolarité (*ibidem*, p. 309)?

CONCLUSION

En définitive, donc, ces pratiques cognitives qui semblent émerger des situations concrètes perdent beaucoup de leur nouveauté et de leur caractère informel une fois restitués les fondements de la différenciation entre travailleurs. Chaque épisode d'automatisation peut rendre visibles — et donc négociables — des formes imprévues de compétences; c'est en ce sens que leur géométrie est variable; mais ces variations n'en demeurent pas moins investies par des normes, dès le début de leur formation.

En admettant que chaque organisation du travail soit conditionnée par les savoirs — qu'au demeurant elle suscite, sélectionne ou recrute — et en reconnaissant que les savoirs se modifient en se conservant, nous n'avons cependant pas trouvé dans ces standards de compétence l'indice d'un rapprochement entre le travail et le travailleur. Au contraire même, puisque la polyvalence, l'organisation systématique de la mobilité autour des postes de travail, contribue plutôt à accentuer cette séparation. Ce qui se modifie, en revanche, c'est la manière d'en parler, la manière de décrire le profil du travailleur[8], effet symbolique par excellence et qui, indirectement, prend part au processus de qualification qu'il s'agissait de comprendre.

RÉFÉRENCES

ADLER, P. et BORYS, B. (1988).
Automatisation et travail : le cas de la machine-outil. *Formation emploi, 21*, 5-25.

ALALUF, M. (1986).
Le travail qualifie-t-il l'ouvrier? *Critique régionale, Cahiers de sociologie et d'économie régionales, 14*, 141-158.

BARCET, A., LE BAS, C. et MERCIER, C. (1985).
Savoir-faire et changements techniques. Essai d'économie du travail industriel. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

BERNOUX PH., MAGAUD, J., RAVEYRE, M.-F., RUFFIER, J., SAGLIO, J. et VILLEGAS, G. (1984).
Les connaissances que les salariés ont des machines qu'ils utilisent ou pourraient utiliser. Groupe Lyonnais de sociologie industrielle, Université Lyon II, (rapport ronéo, 120 p.).

BERTHELOT, J.-M. (1985).
Compétences et savoirs : l'intérêt des études sur l'agriculture. *Formation emploi, 12*, 4-7.

BERTRAND, O. (1984).
Automatisation, structure des qualifications et comparaisons internationales. *Formation emploi, 5*, 62-65.

BROUDIC, J.-Y. et VATIN, F. (1989).
Métier et bâtiment : du modèle au réel, dans *Métiers du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité. Plan, construction, actualités, (supplément au n°34*, 19-24).

CALLON, M. et LATOUR, B. (1983).
La technique dans tous ses états. *Culture technique, 10*, 17-19.

CAMPINOS-DUBERNET, M. et MARRY, C. (1986).
De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification. Quel rapport la formation? *In* TANGUY, L. (éd.), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France* (p. 197-233). Paris : La Documentation Française.

---

8 L'application de la grille des savoirs mobilisés, savoirs/savoir-faire/savoir-être, aux emplois de secrétaire est illustrée dans la contribution de Mandon (1990).

CAVESTRO, W. et LECLERC, Y. (1990).
La construction des qualifications et les pratiques de formation. *In* JACOT, J.-H. (éd.), *Du fordisme au toyotisme? Les voies de la modernisation du système automobile en France et au Japon* (p. 281-332). Paris : La Documentation Française.

CORIAT, B. (1976).
Science, technique et capital. Paris : Seuil.

CORIAT, B. (1990).
L'atelier et le robot. Paris : Christian Bourgois.

DURAND, J.-P., DURAND-SEBAG, J., LOJKINE, J. et MAHIEU, C. (1986).
L'enjeu informatique. Paris : Méridiens Klincksieck.

DURAND, J.-P. (1991).
Interview. *Revue internationale d'action communautaire, 25/65*, 179-180.

E.R.T. (1989).
Education and European Competence. Bruxelles : European Round Table.

JONES, B. et WOOD, S. (1984).
Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du travail, 4*, 407-421.

KERN, H. et SCHUMANN, H. (1989).
La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle. Paris : éd. de la Maison des sciences de l'homme, (1984, éd. originale en allemand).

LABRUYÈRE, C. (1984).
Les cercles de qualité : moyens de mobilisation de la qualification collective. *In* JACOT, J.-H. (éd.), *Travailleur collectif et relations science-production* (p. 188-199). Paris : Éd. du CNRS.

LEPLAT, J. et PAILHOUS, J. (1981).
L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques. *Le Travail humain, 2*, 275-282.

LUCAS, Y. (1990).
L'œil du cuiseur. *Technologies idéologies pratiques, IX*(2), 71-83.

MANDON, N. (1990).
Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. *Bref, 57*, 1-4.

MERCHIERS, J. (1990).
L'automatisation : des connaissances plus abstraites. *Formation emploi, 32*, 55-65.

PEYRARD, C. (1987).
Formes de la division du travail et formes de la connaissance industrielle. *Formation emploi, 20*, 56-65.

PEYRARD, C. (1991).
La production de connaissances dans l'activité de travail. *Bref (Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation), 62*, 1-4.

PHARO, P. (1983).
Soumission ou détournement : l'efficacité pratique des savoirs sociaux. *Critiques de l'économie politique, 23-24*, 86-110.

RAVEYRE, M.-F. (1984).
La question de l'approche du travailleur collectif. *In* JACOT, J.-H. (éd.), *Travailleur collectif et relations science-production* (p. 11-19). Paris : Éd. du CNRS.

ROLLE, P. (1991).
Mutations du travail, mutations de la sociologie? *Revue internationale d'action communautaire, 25/65*, 145-150.

ROLLE, P. et TRIPIER, P. (1986).
Quelques commentaires sur les relations entre éducation et travail incarnées dans la notion de qualification. *In* TANGUY, L. (éd.), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France* (p. 253-256). Paris : La Documentation Française.

ROSANVALLON, A. et TROUSSIER, J.-F. (1983).
Formation aux changements et qualification ouvrière. IREP-Développement, Grenoble : Université des sciences sociales.

SAGLIO, J. (1972).
La matière et les signes : les ouvriers face au savoir. *Sociologie du travail, 4*, 437-454.

STROOBANTS, M. (1991).
Travail et compétences — récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Formation emploi, 33*, 31-42.

TERSSAC, G. DE et CORIAT, B. (1984).
Microélectronique et travail ouvrier dans les industries de process. *Sociologie du travail, 4*, 384-397.

VARELA, F. (1989).
Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives. Paris : Seuil (1988, éd. originale en anglais).

VIGEZZI, M. (1984).
La professionnalité comme élément de cohérence des systèmes techniques. *In* JACOT, J.-H. (éd.), *Travailleur collectif et relations science-production* (p. 47-57). Paris : Éd. du CNRS.

ZARIFIAN, P. (1986).
Les approches les plus récentes de la qualification. *In* TANGUY, L. (éd.), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France* (p. 233-252). Paris : La Documentation Française.

ZARIFIAN, P. (1988).
Ouvriers, maîtrise et techniciens, acteurs du changement industriel. *Bref (Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation), 35*, 1-3.

Oubliés de la formation en entreprise? Les employés administratifs : fonctions et formation

Évelyne Léonard
Jocelyne Pirdas
Université catholique de Louvain-La-Neuve

Introduction

Quels sont les besoins de formation des employés administratifs d'exécution dans les entreprises belges? Telle était la question posée à la suite d'une enquête menée en 1989 auprès des responsables de la formation ou du personnel de près de deux cents entreprises belges par quatre centres de recherche universitaires (Léonard, Pirdas et Vanheerswinghels, 1989).

Lors de cette enquête, il était en effet apparu de façon très nette que, parmi les diverses catégories de personnel, les employés dits «administratifs d'exécution» étaient particulièrement peu favorisés quant à leur accès aux dispositifs de formation mis en place par les entreprises.

Cette constatation confirmait les résultats des enquêtes disponibles (de Brier, 1990) sur les pratiques de formation des entreprises belges. En effet, elles montrent que parmi le personnel sous statut d'employé, les bénéficiaires de la formation sont les cadres et les fonctions commerciales ou techniques, et ceci même en acceptant une définition très large de la notion de formation du personnel et en prenant en considération des formations informelles ou très ponctuelles.

Qu'en est-il des autres employés qui ne sont pas cadres, ni occupés dans des fonctions commerciales ou techniques?

Nombreux sont ces employés qui participent également au fonctionnement des entreprises et qui sont parfois regroupés dans une même catégorie sous le label peu gratifiant «d'employés administratifs d'exécution».

Les diverses fonctions qui composent cette catégorie ont au moins en commun d'être négligées par les formations multiples organisées en entreprises. Mais, ce point commun mis à part, il apparaît qu'elles restent de natures diverses, en fait peu connues et difficiles à cerner.

Dans ces conditions, plutôt que nous interroger directement sur les besoins de formation, il nous a paru indispensable de mieux préciser le profil de ces fonctions, de façon à en dériver la problématique de formation. Nous avons donc étudié la composition de cette catégorie des «employés administratifs d'exécution», ainsi que le contenu des fonctions identifiées et le profil socioprofessionnel des individus qui les occupent.

Ceci nous a finalement amenés à reformuler la question dans les termes suivants : quelles sont les caractéristiques des fonctions d'employés dits «administratifs d'exécution» et des individus qui les occupent? Comment envisager l'organisation de formations en entreprise pour ces employés?

Au terme de vingt-quatre études de cas approfondies réalisées en 1990 dans des entreprises privées implantées en Belgique, de tailles différentes et de plusieurs secteurs d'activité industriels ou tertiaires, nous avons pu identifier certains traits significatifs qui concerne ces fonctions. L'étude a montré l'existence d'un lien étroit entre logiques de formation présentes en entreprise et valorisation différenciée des catégories de travailleurs dans ces organisations.

1. Employés administratifs d'exécution : un foisonnement de fonctions et une diversité de tâches

Les enquêtes réalisées dans la première phase de la recherche montraient déjà la grande diversité des fonctions d'employés présentes en entreprise.

Une liste non exhaustive des intitulés qui existent pour les «employés de bureau» (non techniques et de niveau d'exécution) donne un aperçu de cette diversité :

employé dactylographe
employé
employé télétypiste
employé correspondancier
opérateur de traitement de texte

secrétaire
secrétaire administratif et comptable
secrétaire commercial
secrétaire de production
secrétaire technique
secrétaire de direction

employé de bureau qualifié
employé de bureau non qualifié
employé polyvalent
employé à l'administration générale
employé administratif
employé au service du personnel
employé au service juridique
employé à la facturation
employé au service courrier
employé à l'expédition, à la réception et au transport
employé aux archives

archiviste-documentaliste
sténodactylographe
employé de commerce

opérateur sur équipement de reproduction
opérateur sur équipement de télétransmission
téléphoniste
standardiste
télexiste-faxiste

aide-comptable

télévendeuse

hôtesse

auxiliaire
garçon de bureau
commis
huissier

Mais ces différents intitulés se révèlent non fiables quand il s'agit de préciser le contenu des fonctions, dans la mesure où un même intitulé peut couvrir des activités différentes qui varient d'une entreprise à l'autre, voire au sein d'une même entreprise.

A contrario, des tâches similaires ou à tout le moins fort comparables peuvent être attribuées à des employés qui occupent des postes très différenciés quant au niveau hiérarchique et quant à la formation de base.

Cette difficulté se rencontre de la même façon au niveau plus global de l'emploi et des secteurs tertiaires (CEREQ, 1983), y compris dans d'autres pays européens.

En France par exemple, le CEREQ souligne que «si certains emplois (ou métiers) tels ceux de sténodactylo, secrétaire, comptable... peuvent être assez facilement repérés, d'autres tout aussi nombreux échappent à l'analyse et sont mal recensés dans les nomenclatures existantes. Certains sont appréhendés par le secteur d'activités de leur entreprise : banques, compagnies d'assurances, caisses de retraite, etc. Mais la foule de commis, rédacteurs, administratifs ou gestionnaires se retrouve, suivant le niveau de classification, sous les rubriques d'employés non spécialisés, cadres moyens des administrations ou personnel d'encadrement des services administratifs, personnel qualifié desdits services, etc., dont la caractéristique commune est l'hétérogénéité des fonctions et des origines.»

Pour tenter de réduire ou du moins d'ordonner quelque peu cette hétérogénéité, nous avons étudié le profil de ces employés divers en analysant les tâches exécutées, la position et le rôle de ces fonctions dans les entreprises, ainsi que les caractéristiques socioprofessionnelles des employés qui les occupent, dans le but d'identifier des ensembles de tâches ou des caractéristiques significatives communes à un grand nombre de ces travailleurs.

De nouveau, les études de cas ont montré qu'il est extrêmement difficile de cerner des contenus de fonctions qui pourraient être généralisés. Cette difficulté s'est retrouvée même pour des fonctions pour lesquelles il semble au premier abord que l'on puisse identifier un contenu précis : par exemple, les téléphonistes, les encodeurs ou les secrétaires effectuent des tâches multiples et variées qui ne correspondent parfois en rien à l'intitulé attribué à la fonction occupée.

Qu'elles soient réalisées auprès des responsables de services ou des employés eux-mêmes, les interviews ont fait apparaître un certain nombre de difficultés qui concernent l'identification de contenus de fonctions d'employés. Il n'a pas toujours été possible d'obtenir des descriptions précises, puisque les répondants mettent davantage en évidence les points suivants :

- il ne paraît pas possible d'identifier un nombre restreint de tâches, ou de combinaisons de tâches, qui donnent une image fiable d'une fonction dans son ensemble ou qui permettent de rendre compte de la globalité d'une fonction particulière;
- le plus souvent, le contenu des fonctions d'employés n'apparaît pas comme organisé clairement ni fixé une fois pour toutes :

  «je m'organise comme je peux», «la répartition des tâches dépend de la personnalité de la personne», «je fais un travail administratif... c'est difficile à expliquer», «il faut passer du coq à l'âne... on ne sait pas organiser la journée, on ne sait pas prévoir, et c'est toute l'année comme ça...»; «c'est un peu fourre tout», «j'ai beaucoup d'autonomie»;
- le contenu d'un même type de fonction peut varier d'une entreprise à l'autre, de même qu'il peut varier en fonction de la personne qui occupe le poste :

«au début, je n'avais pas assez de travail... j'ai réclamé... on a redistribué le travail avec ma collègue»...

- non figées autour de quelques tâches nettement définies, les fonctions peuvent apparaître comme «polyvalentes» :

  «tout le monde est un petit peu polyvalent, on répartit le travail», «on essaie de se débrouiller, tout le monde doit pouvoir servir de roue de secours», «tout le monde fait un petit peu de tout»...

Cependant, la polyvalence consiste pour ces employés à exécuter une série de tâches parfois dispersées, mais toujours de niveau d'exécution et qui n'apportent pas un niveau de qualification supplémentaire;

- la répartition des tâches et l'organisation du travail dépendent par ailleurs souvent de facteurs extérieurs à la fonction elle-même, par exemple l'état du carnet de commandes de l'entreprise ou l'organisation des autres services :

  «le travail est bien organisé, on a les outils, mais ce sont les gens qui sont autour (commerciaux, techniciens) qui désorganisent...»

En conclusion, sauf si l'on additionne toutes les multiples tâches que sont susceptibles d'exécuter les employés administratifs, il ne semble pas possible de cerner des combinaisons ou des groupes de tâches «transversaux», cohérents et pertinents pour un grand nombre d'employés dans diverses entreprises.

À partir de ce constat, nous avons cherché ailleurs que dans le contenu des tâches les éléments susceptibles de déterminer ces fonctions d'employés, par exemple la structure de l'entreprise, sa taille, la nature de ses activités, l'organisation du travail, la structure de l'emploi, c'est-à-dire en caractérisant ce que nous avons appelé leur «contour professionnel». Concrètement, cela signifie que nous avons étudié la position de la fonction dans l'entreprise, le degré d'autonomie ou de responsabilité, le profil des individus occupés dans ces fonctions : formation scolaire, carrière professionnelle, situation familiale.

2. LES CONTOURS PROFESSIONNELS

Les éléments les plus significatifs dégagés de l'étude sont les suivants.

La position de la fonction dépend de sa proximité par rapport à la production ou à d'autres activités considérées comme stratégiques par la direction, comme le secteur commercial ou la logistique, par exemple informatique ou financière.

Parce qu'il s'agit par définition de travailleurs qui occupent un niveau zéro dans la hiérarchie, nous avons dans certains cas été amenés à distinguer certaines responsabilités fonctionnelles, généralement non reconnues officiellement.

La position occupée par ces fonctions dans des réseaux de relation internes ou extérieurs au service auxquels elles sont rattachées dépend essentiellement de la place occupée dans le processus de collecte, de mise en forme, de traitement et de transmission des informations, c'est-à-dire du type de tâches exécutées et d'information traitée, et de l'organisation du travail.

La variété des tâches exécutées peut apparaître à l'employé comme un avantage en ce qui a trait à l'autonomie. Elle signifie notamment que, pour ce qui est de l'organisation du travail ou de la répétition des opérations, les employés administratifs, qui ont un ensemble de tâches diversifié, ont en même temps certaines possibilités d'alterner ou de passer d'une tâche à l'autre, de varier l'ordre des opérations ou de ne pas rentrer dans des schémas d'opérations trop figés… mais bien évidemment en restant globalement dans le cadre limité de la fonction telle qu'elle est définie de l'extérieur et des contraintes qui y sont liées.

En effet, même si elles n'ont pas le caractère de répétitivité d'un travail taylorisé et même si elles se caractérisent souvent par une responsabilité pratique de «gestion de l'organisationnel» au quotidien à l'échelle d'un service ou d'une entreprise, ces fonctions restent cependant relativement stables et présentent des possibilités d'évolution assez réduites. À ce sujet, il convient de distinguer les petites et moyennes entreprises et les grandes entreprises.

Dans les premières, la connaissance du fonctionnement de l'entreprise et des produits, acquise par l'expérience et l'ancienneté, peut permettre à l'employé de voir évoluer sa fonction vers de plus grandes responsabilités (en ajoutant par exemple un rôle de conseil et de «mémoire» pour l'entreprise), ce qui peut partiellement jouer comme un mécanisme compensatoire en l'absence de promotions hiérarchiques ou financières.

Dans les secondes, l'accroissement de responsabilité passe par une évolution hiérarchique, le plus souvent limitée à l'intérieur des filières administratives déjà existantes; les possibilités d'évolution ou de transformation des fonctions elles-mêmes apparaissent plus réduites. Mais ici, les mutations peuvent être également perçues par les employés comme une évolution, par exemple lorsqu'elles permettent de passer d'un «*pool*» administratif à une fonction attachée à une personne ou à un service non administratif.

Les études de cas ont bien montré que la notion d'autonomie est toujours relative et subjective, liée aux contraintes particulières qui pèsent sur une fonction spécifique (en comparaison avec d'autres), à la capacité de jouer sur les «marges de manœuvre» et à la perception qu'ont les employés des unes et des autres. Généralement, ceux-ci ont tendance à se définir comme «autonomes» dès que personne ne leur dicte l'ordre de succession des tâches à réaliser, même si ces tâches sont très précisément prescrites quant à leur contenu, leur périodicité, etc.

Par rapport au profil socioprofessionnel des individus qui occupent ces fonctions, rien ne nous permet de dire qu'ils sont peu qualifiés — ils ont pour la plupart un niveau d'étude supérieur ou égal à l'enseignement secondaire — si ce n'est la référence prise au cas par cas par rapport aux autres fonctions plus valorisées dans les entreprises.

Lorsque l'on étudie leur carrière professionnelle[1], il semble qu'on puisse distinguer deux types de profils :

1 La notion de carrière prend ici le sens de trajectoire professionnelle.

- les employés situés dans un parcours peu mouvementé, caractérisé par la stabilité, avec une ou au maximum deux fonctions différentes occupées depuis le commencement de la vie professionnelle, et ce dans le même type de fonction;
- les employés arrivés dans la fonction actuelle à la suite d'une série de changements de fonctions et d'entreprises, avec une alternance de périodes de travail et de non-travail. Cette deuxième catégorie se compose essentiellement de femmes et, dans ce cas, la mobilité ne se marque généralement pas par une trajectoire ascendante.

Il faut en effet faire intervenir ici la forte présence des femmes dans les effectifs. En effet, pour celles-ci la question de la carrière ou de la trajectoire professionnelle se pose d'une façon particulière : très souvent, les employées interrogées ont alterné dans leur parcours professionnel des périodes de travail avec des périodes consacrées à la vie familiale et des incursions dans le chômage. Dans plusieurs cas, la carrière a commencé par une activité professionnelle, qui a été interrompue lors de la naissance d'un premier ou d'un second enfant; une nouvelle insertion professionnelle a conduit à la fonction actuelle, parfois déclenchée à la suite d'un événement de type familial (séparation, divorce…).

3. DES FONCTIONS NON VALORISÉES

Mais nous avons vu que le commun dénominateur entre ces fonctions d'employés d'exécution est ce que nous avons appelé leur «absence de valorisation» dans les entreprises, même si nous devons relativiser notre propos en les différenciant suivant la taille et le type de production[2].

L'analyse des fonctions par le contenu, soit par les tâches et les combinaisons de tâches, a montré qu'il n'y a pas de référence possible à un métier pour les employés de cette catégorie — sauf peut-être pour les secrétaires, mais alors il s'agirait peut-être plus d'un métier mythique que réel — dans la mesure où l'on ne peut pas identifier de combinaisons de tâches récurrentes et transversales, et où le contenu de ces fonctions apparaît comme non clairement défini et fixé, fortement variable, faiblement caractérisé sur le plan technique en comparaison avec d'autres types de fonctions telles que celles d'employés commerciaux, informaticiens, comptables, etc.

Si l'on considère le métier, fortement supporté par des caractéristiques techniques, comme un contenu sur lequel s'appuie traditionnellement la classification et comme un facteur puissant d'identification professionnelle, alors on dira que pour les catégories d'employés étudiées, il n'y a que peu ou pas trace de cette référence, ni du processus de valorisation qui y est lié.

Les études de cas ont ainsi montré la «non-valorisation» des fonctions d'employés d'exécution : non seulement du point de vue des directions d'entreprise, pour lesquelles elles apparaissent comme non stratégiques en comparaison avec des fonctions plus directement productives ou commerciales, mais aussi du point de vue des employés eux-mêmes,

2 Contrairement aux entreprises «de métier» industrielles ou tertiaires, les entreprises de main-d'œuvre sont amenées à les valoriser en tant que facteur directement productif.

pour lesquels la fonction (ou sa position) ne constitue pas une référence possible à un ensemble clairement défini et valorisable, en tant que métier par exemple.

Sans référence à un métier, les employés administratifs, peu valorisés et considérés comme non stratégiques parce qu'ils n'ont qu'un rôle indirect vis-à-vis de la production, peuvent difficilement se positionner comme acteurs.

En ce qui concerne leur accès à la formation organisée par les entreprises, ceci explique que pour cette catégorie de personnel, la formation en entreprise intervient essentiellement de façon ponctuelle ou à l'occasion sur initiative personnelle.

4. Formation et valorisation

Ainsi, l'ensemble de l'étude a permis de mettre en évidence la relation entre valorisation de la fonction et pratique de formation.

En ce qui concerne les employés administratifs d'exécution, on a vu que leur faible prise en compte dans l'organisation de la formation s'explique par la valeur accordée au contenu même de leur fonction et notamment par l'absence de caractéristiques techniques nettement identifiables représentatives de leur fonction, mais aussi par le fait qu'ils sont considérés comme des rouages nécessaires au déroulement des activités dont la contribution n'apparaît cependant pas centrale ou directement productive.

Dans la mesure où la formation représente un coût pour l'entreprise et reste très largement considérée essentiellement comme telle, elle est prioritairement destinée aux travailleurs pour lesquels la direction estime utile d'investir de l'argent ou du temps, c'est-à-dire essentiellement les cadres, les fonctions commerciales et de production (au sens large).

Faut-il sur cette base de ce constat renoncer à envisager des programmes de formation pour les employés les moins privilégiés par l'entreprise? Plusieurs raisons directement tirées de l'analyse du terrain nous ont incité à répondre par la négative à cette question.

Tout d'abord, une caractéristique majeure qui ressort de l'étude des fonctions d'employés dits «administratifs d'exécution» reste la diversité des tâches effectuées, des situations et des conditions de travail. Comme nous l'avons vu, il convient donc de relativiser l'absence de reconnaissance et de valorisation : dans les petites entreprises, par exemple, où la contribution au fonctionnement apparaît plus clairement et où la connaissance pratique et quotidienne de l'entreprise représente un atout, la situation peut être nettement plus favorable que dans de grandes organisations de production pourvues d'un «*pool*» administratif.

En réalité ces fonctions dont les activités ne sont pas fixées autour d'une compétence spécifique et stable sont pratiquement déterminées au cas par cas par les caractéristiques des entreprises (structures, organisation du travail, etc.) comme par celles des employés (passé professionnel, caractéristiques socioculturelles) : ainsi, les différentes situations peuvent être considérées comme le résultat d'un compromis — et donc d'une négociation — entre le rôle et le contenu attribué aux fonctions d'employés par l'entreprise dans une

organisation du travail donnée, et la façon dont elles sont comprises et interprétées par les personnes qui les occupent, en fonction des contraintes internes et externes à l'entreprise.

De la sorte, si des besoins de formation spécifiques existent pour ces employés dans une entreprise donnée et s'ils peuvent être formulés, leur mise en pratique sera directement liée à la situation particulière.

Enfin, la relation entre valorisation du personnel et logiques de formation peut être inversée : pour ces catégories de personnel, l'accès à des programmes de formation pourrait constituer un élément de valorisation. Car si ces employés apparaissent en effet peu valorisés par les directions d'entreprises, ils apportent une contribution indirecte, mais néanmoins nécessaire et souvent incompressible (au-delà d'un certain seuil), au déroulement des activités ainsi qu'une force de blocage ou d'inertie en puissance dans l'entreprise.

De ce point de vue, les oublier ou les négliger peut représenter à terme un coût important pour l'organisation. Certaines entreprises en ont fait l'expérience. Celui qui défendrait une telle vision de la formation pourrait paraître idéaliste ou abusivement volontariste.

Dans une visée de pragmatisme managérial, en stimulant une force de travail négligée dans les organisations, en prévenant le «coût de l'inertie», la formation s'inscrirait dans un objectif d'utilisation optimale de ressources disponibles ancrée dans l'analyse des situations réelles de travail.

Dans une perspective de développement social, elle pourrait être saisie par les acteurs sociaux et mobilisée dans le cadre de la négociation sociale institutionnalisée, du moins là où les contraintes structurelles le permettent.

Mais encore une fois, il nous semble qu'ajouter, sur le marché de la formation professionnelle déjà foisonnant en Belgique, une offre supplémentaire spécifiquement destinée à ces catégories d'employés n'a de sens que si ces actions de formation sont organisées de façon à répondre avec souplesse à des demandes différenciées.

L'étude a montré par ailleurs que les moyens existent aujourd'hui, des deux côtés de la frontière linguistique (organismes publics régionalisés de formation professionnelle, actions sectorielles de formation...), pour fournir cette offre de formation, avec un investissement réduit de la part de l'entreprise.

5. POUR UNE ANALYSE DES RAPPORTS SOCIAUX DE TRAVAIL

À partir d'une question sur l'analyse des besoins de formation basée sur l'évolution des contenus de fonction, la recherche empirique dont les résultats viennent d'être rapidement présentés nous a amenés a une redéfinition du point focal sur l'organisation du travail administratif d'exécution et les conditions de sa valorisation par les acteurs en présence. C'est-à-dire qu'à partir de l'étude des situations concrètes, nous avons été conduits à restituer l'analyse de la relation formation-travail au cœur des rapports sociaux du travail.

RÉFÉRENCES

AUDIER, F. (1985).
L'emploi tertiaire de l'industrie : quels changements?, *Formation-Emploi, 9.*

BERTRAND, 0. (1988).
Qualité et hétérogénéité des emplois de services, *Formation-Emploi, 23.*

BERTRAND, O. et NOYELLE, T.J. (1988).
L'évolution des emplois tertiaires, informatisation, restructuration, formation. CEREQ-OCDE, Formation-Qualification-Emploi, Collection des Études, Paris.

CEREQ. (1983).
Dossier Formation et emploi, les emplois tertaires de bureau, CEREQ, Formation-Qualification-Emploi, Collection des Études, Paris.

CROZIER, M. (1965).
Le monde des employés de bureau, résultats d'une enquête menée dans sept compagnies d'assurances parisiennes. Paris : Éd. Seuil.

DE BRIER, C. (1990).
Les pratiques de formation dans les entreprises belges, Institut des Sciences du Travail. Publication des thèses de la Faculté des sciences économiques, politiques et sociales, Université catholique de Louvain-La-Neuve.

DEBURAL, C. (pseudonyme collectif). (1982).
Ici l'ombre, les employés parlent aux employés, Coll. Social en mouvement. Paris : Éditions Ouvrières.

FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES DE L'ONEM. (1987).
Le recrutement et l'engagement du personnel tertiaire. Enquête réalisée en 1986. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

GADREY, J. (1990).
Les systèmes d'emplois tertiaires au cœur des transformations du marché du travail, *Formation-Emploi, 29.*

INSTITUT DES SCIENCES DU TRAVAIL (COLLECTIF). (1988).
De l'école à l'entreprise, nouvelle donne pour la formation, Dossier 11, Université catholique de Louvain-La-Neuve.

LEONARD, E., PIRDAS, J. et VANHEERSWYNGHELS, A. (1989).
Fonctions des employés et pratiques de formation des entreprises relevant de la Commission Paritaire Nationale Auxiliaire pour Employés, Rapport intermédiaire, Université catholique de Louvain-La-neuve et Université libre de Bruxelles.

LEONARD, E., MESSIAEN, A., PIRDAS, J. et VANHEERSWYNGHELS, A. (1991).
Le contour professionnel des fonctions d'employés, in *Fonctions et formation des employés dans les entreprises relevant de la CPNAE*, Rapport de recherche, 5 volumes, Université catholique de Louvain-La-neuve et Université libre de Bruxelles.

ROGER, P. (1980).
Les employés, le mythe du tertiaire. Paris : Éd. Sociales.

SAINSAULIEU, R. (1977).
L'identité au travail. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

VANDEWATTYNE, J. et VAN ASSCHE, A. (1990).
L'effort de formation des entreprises en Belgique. Bruxelles : Fondation Industrie Université.

VERNIÈRE, M. (coord.) (1985).
L'emploi du tertiaire. Paris : Economica.

LES JEUNES ET LA VALEUR TRAVAIL

MARCEL PARIAT

Centre de recherche sur le changement
des modes de vie et des valeurs
Université Paris XII Val de Marne

INTRODUCTION

Partant du postulat suggéré par Chc nbart de Lawe, selon lequel, dans la société, la culture correspond à une manière particulière de vivre, de penser, d'agir, à une forme originale de la civilisation et à un mouvement dialectique entre les transformations et les changements volontaires, la civilisation ne peut être observée que dans des cadres sociogéographiques et sociopolitiques bien définis.

Ainsi, il est pertinent de distinguer deux aspects complémentaires qui s'expliquent l'un par l'autre : d'une part, la société institutionnalisée marquée par les formes de civilisation et par le jeu des formes productives; d'autre part, la société vécue, où la culture intervient constamment dans les pratiques, les rapports sociaux, les conflits et l'action.

1. TRAVAIL ET SOCIÉTÉ INSTITUTIONNALISÉE

L'évolution des formes du travail, telles la flexibilité, la recherche d'une meilleure qualité, mais aussi le morcellement ou la perte de travail modifient, voire transforment le rapport au temps, à l'espace et au travail.

Si pour Socrate, le bonheur d'un homme libre consiste à se livrer à une occupation utile pour laquelle il est qualifié, pour Platon et Aristote, il convient d'opposer l'activité de l'esprit et le labeur des mains.

Il faut attendre le XI^{e} siècle pour assister à un renouveau économique et culturel qui rende sa signification au travail et qui manifeste un intérêt pour le perfectionnement technique et les inventions nouvelles.

La pensée chrétienne octroie noblesse et sens sacré au travail en l'associant à la rédemption; la réflexion luthérienne sur les rapports de l'homme avec Dieu renforce cette représentation, au terme de laquelle la richesse obtenue par le travail devient signe d'élection et de salut.

Au XVI^{e} siècle, le compagnonnage apparaît comme une école d'instruction professionnelle et de morale qui, avec ses rites et ses règles, tend non seulement à structurer et à organiser le monde ouvrier, mais aussi à favoriser corrélativement l'émergence d'un contre-pouvoir inquiétant.

La Renaissance et la Réforme font simultanément l'éloge du travail et popularisent l'enseignement; le calvinisme a mis en évidence la prééminence économique de l'effort humain tant manuel qu'intellectuel.

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, la science se substitue au sacré et l'idéologie du progrès maintient le travail à un haut niveau dans la nouvelle échelle des valeurs; en 1776, le travail est défini comme valeur morale et fondement économique de toute prospérité.

L'impulsion fondamentale qui met et maintient en mouvement la machine capitaliste est imprimée par les nouveaux objets de consommation, les nouvelles méthodes de production et de transport, les nouveaux marchés, les nouveaux types d'organisation industrielle, tous éléments créés par l'initiative capitaliste.

Le ministre Duruy Victor institue, en 186? et 1866, un enseignement secondaire spécial qui doit servir d'introduction à l'insertion professionnelle. Cet enseignement doit varier localement en fonction de l'industrie dominante; c'est pour cela qu'un conseil de perfectionnement et de patronage, composé de notables de l'industrie et du commerce, sous la présidence du maire, fut placé à côté de chaque école spéciale. L'importance de cet enseignement tient à la conjoncture économico-technique née des traités libre-échangistes des années 1960 et à la prise en compte des forces et faiblesses de la France dans une internationalisation accrue de la concurrence . Duruy V. pense l'instruction du point de vue de l'investissement prioritaire : ... «par le développement de cet enseignement, nous répondrons à une nécessité impérieuse de la nouvelle organisation du travail... Nous irons à tous les degrés de l'échelle sociale pour mettre l'homme en valeur. C'est un capital et le plus précieux de tous»...

Il s'agit de répondre à des exigences, particulières et localisées, d'ordre technico-économique, dans une conjoncture de libre-échange et de développement de l'application des découvertes des sciences à l'industrie.

La Loi du 11 décembre 1880 a institué deux types d'écoles qui dispensent un enseignement professionnel court : les écoles manuelles d'apprentissage, placées sous la tutelle du ministère du Commerce; les écoles primaires supérieures comprennent des cours ou des classes d'enseignement professionnel, qui relèvent du ministère de l'Instruction publique. Enfin, le décret du 9 juillet 1881 crée une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel, l'École nationale professionnelle, qui doit servir de modèle.

Pour le représentant du ministère du Commerce et pour beaucoup d'industriels, le but des écoles professionnelles est non seulement de préparer à l'apprentissage mais aussi d'enseigner le métier lui-même.

Une double finalité d'insertion sociale et professionnelle est ici mise en évidence.

La Loi du 18 mars 1882 qui établit l'obligation d'instruction et la laïcité de l'enseignement primaire public met au programme obligatoire les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers : ... «l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat»...

Ainsi, le droit au travail apparaît comme une adjonction essentielle et solidaire des notions de démocratie et de citoyenneté définies par la troisième république.

Marx remet en question le travail en tant que valeur, mais il affirme qu'il est producteur de valeur. La force de travail est une marchandise qui produit des valeurs d'usage. En 1884, Marx affirme que le travail n'est pas la satisfaction d'un besoin, mais seulement un moyen de satisfaire des besoins en dehors du travail.

Avec la révolution industrielle, les méthodes de travail se sont modifiées, le taylorisme, puis le fordisme ayant trouvé leur source dans la nécessité de fabriquer en grande quantité et à des prix bas.

La conjoncture technico-économique n'est qu'un des éléments du contexte dans lequel se situe la création des cours de préapprentissage durant la décennie 1906 et 1916. Il s'agit aussi de résoudre, en particulier dans les grandes villes et dans les fortes concentrations industrielles, les cas qui se multiplient d'adolescents abandonnés à la rue après la fin de la scolarité obligatoire. D'ailleurs ceux qui défendent l'enseignement professionnel organisé par les organisations de commerce, chambres syndicales et sociétés industrielles le font surtout parce qu'ils lui reconnaissent des qualités tant morales et sociales que techniques, qui permettent de tisser des liens de solidarité professionnelle.

Les finalités affirmées sont doubles, puisqu'il s'agit d'une part de mobiliser en vue d'une lutte économique, et d'autre part de participer à une réelle pacification sociale [...]. «Au point de vue social, [...] la fréquentation de cours professionnels pendant trois ans comblera en partie le vide qui sépare l'école du régiment [...], rien n'étant plus mobilisateur que l'étude [...]. Il y a plus : on a souvent reproché aux ouvriers des mouvements irréfléchis, des docilités fâcheuses aux appels à la violence [...]. Quand l'État aura pris la responsabilité de leur éducation technique, qu'il aura développé en eux à la fois l'homme et le citoyen, c'est toute une nouvelle mentalité qui se substituera à l'ancienne» [...].

En 1919, la Loi Astier institue des cours professionnels gratuits pour les jeunes de moins de dix-huit ans qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu d'un contrat d'apprentissage, soit sans contrat. En outre, la Loi du 23 avril 1919 fixe à huit heures par jour et à 48 heures par semaine la durée légale du travail.

Le travail permet d'ordonner le temps; le travail organisé en emplois, en professions, est une mise en forme sociale qui se réfère à des représentations forgées non seulement dans le concept d'organisation du travail, mais aussi d'inadéquation entre qualification et emploi.

Devant la crise économique et sociale, l'État multiplie les incitations tout en ne parvenant pas à apporter de solutions satisfaisantes.

Le gouvernement de Vichy prescrit, en juillet et août 1940, la réouverture des Centres de formation professionnelle à l'apprentissage pour remédier à l'oisiveté des jeunes; il ouvre des «chantiers de jeunesse» pour les jeunes de 14 à 21 ans en chômage ou

sans métier défini : ... «la demande sociale rejoint ici les besoins économiques exprimés avant la guerre... On peut donc retenir que les Centres de formation professionnelle, qui avaient trouvé dans les conséquences de la défaite les conditions morales et politiques de leur existence, réussirent leur développement parce qu'ils répondaient à une demande sociale et économique importante de la société d'alors.» [...]

La Loi du 20 janvier 1942 tend à instaurer un ordre nouveau fondé sur la trilogie «travail, famille, patrie», en instituant de nouveaux rapports entre le capital et le travail, en moralisant la jeunesse et en lui donnant une véritable formation professionnelle qui correspond aux besoins d'une économie nationale rénovée et modernisée.

En 1949, les Centres de formation professionnelle (centres d'apprentissage) sont intégrés à l'enseignement technique; la formation dispensée dans ces centres comprend non seulement un enseignement théorique et pratique professionnel, mais aussi un enseignement général qui comporte notamment la formation morale, civique et sociale des jeunes gens.

La préparation au métier intègre également la préparation à la vie sociale et situe résolument celle-ci dans la perspective de Durkheim pour qui l'éducation consistait en une socialisation méthodique de la jeune génération.

L'éducation est porteuse de valeurs telles que le travail et son corollaire, l'effort. Former l'homme, le travailleur, le citoyen était l'ambition des années 1945.

2. Travail et société vécue

L'exemple de la jeunesse et des rapports qu'elle entretient avec le travail mérite d'être observé plus particulièrement parce qu'il est porteur de signes révélateurs d'une ambivalence inévitable entre permanence et fluctuation des valeurs.

Si jusqu'en 1950, la jeunesse semble être une valeur positive, en référence à un modèle éthique au terme duquel elle était investie de la protection de la nation, une rupture apparaît au seuil des années 1959 et 1960 avec le phénomène des bandes qui engendre une représentation négative.

Objet d'une désignation de «dangerosité», la jeunesse glissera, au fil des années, vers de nouvelles représentations chargées de scepticisme, de pragmatisme et d'individualisme.

Confrontés à la recherche d'une entrée de plus en plus problématique dans la «vie active», les jeunes ne parviennent plus, ou difficilement, à trouver une place dans la société. En quête d'identité sociale, ils errent et ne se repèrent plus, semble-t-il, dans le maquis des systèmes d'appartenance sociale.

Plus le travail devient inaccessible, plus il revêt un caractère acré, voire mythique, et plus il risque d'être rejeté, car il s'inscrit dans un horizon intemporel et abstrait.

Cette tendance apparaît d'autant plus forte que les innovations techniques éloignent encore plus les jeunes des réalités concrètes du travail et qu'elle posent la question de la distinction entre changements matériels et idéels lors des transformations.

Un nouveau modèle d'organisation du travail est apparu dans les pays industrialisés européens dans les années 1970, s'appuyant sur la notion de «travail élargi ou enrichi», et se présentant à contre courant de la dynamique taylorienne.

En 1972, la crise des valeurs culturelles a engendré un manque de motivation chez les jeunes qui s'est manifesté par une tendance à la déscolarisation; cette insatisfaction et ce manque de motivation semblent émaner de l'absence d'intégration du système d'enseignement à la vie sociale et de la séparation de l'école et de la société.

La Commission des communautés européennes préconisait, dès cette époque, un certain nombre de mesures qui visaient à organiser une transition entre l'éducation et la vie active au moyen, notamment, de la mise en place d'une séquence éducative consacrée à l'expérience de l'emploi au cours de la scolarité; l'objectif visé consistait plus à préparer à l'activité professionnelle qu'à former en vue de qualifier à l'exercice d'un métier.

En 1974, Husen s'interrogeait sur l'inhérence probable de la méritocratie au tissu social du monde industriel hautement technique. Un premier ensemble de valeurs, apparu dans les années 1968, a eu une forte influence; il accordait une importance plus grande à l'épanouissement personnel, au sentiment de sécurité et à la possibilité d'avoir des loisirs enrichissants, plutôt qu'à la compétition et à la promotion professionnelle.

Un nombre croissant de jeunes qui ne complètent pas leurs études d'une seule traite, mais qui les interrompent pendant un certain temps, fournit un témoignage d'un nouvel état d'esprit.

Dès 1960, le recours aux entreprises de travail temporaire devenait plus fréquent. Le travail intérimaire est alors apparu comme une nouvelle forme d'institutionnalisation du contrat de travail, qui joue non seulement un rôle important dans la circulation de la main-d'œuvre ouvrière, mais aussi dans la transformation des rapports entretenus avec le travail; en effet, les avantages qu'un jeune ouvrier retirait du travail intérimaire n'étaient pas totalement illusoires (salaires relativement élevés, indépendance dans le travail...).

Si les jeunes ne parvenaient plus à penser leur rapport au travail selon les termes traditionnels de la carrière et semblaient prédisposés à soumettre leur vie professionnelle à une logique du «coup par coup», c'était peut-être parce qu'on leur refusait perpétuellement toute forme de promotion interne.

La logique des relations sociales au sein du groupe des pairs opère une retraduction du rapport individuel que les jeunes entretiennent au monde social, au monde de l'école, et du travail, mais aussi au monde extérieur à la cité.

Le travail n'a plus la même valeur qu'autrefois; une éthique nouvelle s'étend à toute la jeunesse.

Les jeunes se cabrent contre toute autorité hiérarchique, réclament des emplois qui leur laissent une liberté d'initiative et qui les soumettent à un minimum d'autorité; ils veulent avoir leur mot à dire à propos des conditions de travail et de l'organisation du travail; ils refusent les tâches pénibles et ennuyeuses, ainsi que celles qui sont répétitives et routinières.

La représentation d'avenir dominante associée au travail s'est trouvée quelque peu malmenée par des discours contradictoires au cours de ces vingt dernières années : à la fois l'allergie au travail et l'inscription du travail dans un système de valeurs.

Une étude, conduite en 1989 par l'OCDE sur les études et le travail vus par les jeunes, a mis en évidence un sentiment d'insécurité et de confusion chez les jeunes face à la rareté des emplois.

L'explosion technique, notamment la micro-informatique, exalte la compétition et transforme l'attitude face au travail; désormais, les jeunes se passionnent pour leur travail et recherchent la spécialisation de celui-ci.

Les attitudes des jeunes ne prennent sens que replacées dans le contexte de crises porteuses de messages contradictoires qui conduisent d'une part à une survalorisation du travail rare et, d'autre part, au renversement des valeurs qui y étaient associées.

La contradiction entre les aspirations légitimes des jeunes, mieux formés grâce à la démocratisation de l'enseignement, et la réalité sociale et économique qui ne laisse aucune ouverture à la réalisation de ces aspirations naissantes, tend à engendrer des attitudes de désintérêt et parfois même de rejet du travail.

Quelle peut donc être la valeur d'un parchemin, sur le marché du travail, quand un jeune sur quatre est condamné au chômage au sortir du lycée et quand la sous-qualification de l'emploi par rapport au diplôme est une règle?

Ainsi, les jeunes sont confrontés à une indétermination inhérente d'une part à la classe d'âge adolescente et, d'autre part, à une position sociale incertaine et d'avenir mal assuré.

L'expression de malaise dans la crise de 1968, contenue alors dans les thèses de l'allergie au travail, posait le problème de manière restrictive et limitative du point de vue de la recherche et de l'affirmation d'identité.

L'ordre social, culturel et moral construit sur la notion de travail, dans un contexte historique donné, confronté à un contexte nouveau dans lequel le «non-travail» occupe une place de plus en plus importante, suscite le questionnement quant à la position et à la signification du travail dans un système de valeurs en transformation.

La plupart des observations font ressortir comme noyau central des représentations le couple «travail-avenir» opposé à celui de «chômage-vide».

D'abord perceptible en ce qui concerne la jeunesse, l'évolution semble avoir atteint, au fil des âges, toutes les populations, notamment les plus vulnérables.

C'est bien au moment où les rites d'initiation sont remis en question parce que l'emploi se dérobe que les fondements mêmes du travail sont ébranlés, que par voie de conséquence la représentation du travail évolue et que seule sa fonction économique tend à devenir visible.

La succession des stages et des «petits boulots» précaires, à défaut de séquences éducatives alternées dans l'enseignement technique et professionnel, rejetées en 1978, a joué et joue encore un rôle dans le processus d'initiation dans les trajectoires d'insertion des jeunes; en revanche, aux yeux de l'éventuel employeur, ce peut être le signe d'une instabilité ou d'une incompétence qui engendrent la méfiance.

L'idée du développement de l'apprentissage a été largement reprise et justifiée depuis 1978, en France, comme moyen de résorber le chômage des jeunes de niveau V, et a fait par là-même l'éloge de l'alternance.

Dans les mêmes années, la préoccupation de revalorisation du travail manuel a été affirmée tant à l'école qu'au travail.

L'exclusion est le mal social prioritaire qui frappe massivement les jeunes des banlieues déshéritées. Pour les jeunes exclus, le problème n'est pas de se libérer ou de construire une autre société, il est de rentrer dans une société qui ne semble pas vouloir d'eux; l'existence du jeune exclu est privée de sens, ce qui se traduit peu à peu par une déscolarisation.

Dès lors, l'apprentissage est à nouveau encensé par les acteurs politiques, chargé de significations mythiques de réconciliation entre la société et ses jeunes; il apparaît comme une voie qui permet de compenser les difficultés non seulement de formation et de qualification, mais aussi celles liées à un manque d'identité, en proposant une appartenance à un groupe, à une corporation, au moyen de sa dimension initiatique.

Une telle relégation dans des itinéraires individuels pourrait finalement être limitée grâce à l'intégration à un groupe d'appartenance, et ce d'autant plus que l'on attacherait une importance au sens que revêt l'acte de formation par l'apprentissage, source de relations sociales au sein du groupe des pairs.

Comme le suggère D'Iribarne, les contraintes du travail en équipe et leur autorégulation entraînent des problèmes nouveaux liés au comportement collectif.

Les solidarités sociales s'organisent entre gens de même métier, indépendamment des types d'activités économiques, et d'autres solidarités apparaissent, des solidarités de secteur ou de branche. La parcellisation rend le travail de plus en plus solidaire et complémentaire. Les regroupements s'effectuent sur la base de l'entreprise et du regroupement d'entreprises par branches, en même temps qu'apparaissent des regroupements d'entre-

prises à finalité essentiellement économique, afin d'affronter une concurrence plus marquée, non plus seulement en Europe mais partout dans le monde.

Lorsque l'innovation technologique ne se double pas d'innovation quant à l'organisation du travail, on assiste à un aboutissement parfait du taylorisme contemporain : la modernité et les transformations des conditions de travail qui y sont liées (participation, intéressement, cercles de qualité, concertation, ...) ne parviennent pas à transformer au fond les rapports qu'une société et ses hommes entretiennent avec le travail.

Seules les contradictions entre ceux qui possèdent un travail et ceux qui n'en possèdent pas ou plus, et entre jeunes et vieux, risquent désormais d'éclairer d'un jour nouveau conflits et incompréhensions à l'égard du travail, puisque les problèmes sont posés dès lors que l'ordre des successions est bouleversé, ce qui révèle ainsi une crise des processus de reproduction mis en évidence par Bourdieu.

Quoi de plus éclairant que les revendications des jeunes des cités et des banlieues, pour travailler, non plus pour ce que représente le travail en tant que valeur, mais pour sa valeur économique, comme moyen de gagner de l'argent et d'accéder à ce droit nouveau qu'est la consommation; il n'est nullement question ici d'aspiration à une quelconque forme d'ascension sociale; ce qui est en question, c'est la quête d'une nouvelle forme de justice, d'égalité sociale!

Les formations destinées aux jeunes ne parviennent plus à contribuer à la régulation sociale à laquelle on les avait reléguées, dès lors qu'elles ne qualifient pas certes, mais surtout parce qu'elles n'aboutissent pas à une insertion professionnelle, et en tout cas pas à une insertion économique, car les salaires offerts à ces jeunes leur apparaissent souvent dérisoires.

Il est désormais nécessaire de penser les parcours de formation non seulement en termes d'individualisation, mais aussi et surtout comme des architectures complexes qui intègrent tour à tour des éléments de progressions individuelles et collectives. Celles-ci permettent des entrées à des niveaux différenciés dans l'appareil de formation. Néanmoins, un tel projet ne peut être viable que s'il implique les acteurs économiques et les acteurs sociaux dans un partenariat véritable avec les jeunes.

En fonction des états de déstructuration et de dévalorisation individuels, il convient de proposer une organisation graduée et articulée, susceptible de permettre à certains de restaurer leur identité dans une première phase, avant d'envisager de les aider à construire une identité professionnelle qui intègre justement le sentiment d'appartenance à un nouveau groupe social, non seulement professionnel, mais aussi porteur de valeurs. Dans cette perspective, l'idée de compagnonnage mériterait d'être explorée, mais dans un espace nouveau, celui de l'Europe, au moyen par exemple d'un «tour d'Europe», qui permettrait d'aider à rompre avec une représentation mythique du travail en lui donnant enfin une réalité.

RÉFÉRENCES

BOURDIEU, P. (1986).
Les jeunes d'une génération à l'autre. *In* Perchet··n, A. (éd.), *Les jeunes et les autres*. CRIV.

CHOMBART DE LAWE, P.H. (1990).
Culture et pouvoir. Paris : L'Harmattan.

D'IRIBARNE, A.
Formation des actifs et compétitivité des entreprises, *Formation-emploi, 17*.

HUSEN, R. (1985).
Devenir adulte dans une société en mutation. CRIV, OCDE.

LELIÈVRE, C. (1990).
Histoire des institutions scolaires. Paris : Nathan.

PERCHERON, A. (1986).
Les jeunes d'une génération à l'autre. CRIV.

L'ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION DES ADULTES À L'UNIVERSITÉ : TENDANCES, PRÉVISIONS ET STRATÉGIES D'ORIENTATION

RITA THERRIEN
Bureau d'études et de développement
Université de Montréal

INTRODUCTION

Cette présentation aborde les problèmes que vit présentement l'éducation des adultes de niveau universitaire au Québec. D'une part, ce secteur est remis en question par l'université même lorsqu'il s'éloigne des pratiques traditionnelles. D'autre part, les pressions qui lui viennent de l'environnement économique et social lui demandent de s'éloigner encore plus de ces pratiques traditionnelles et d'instaurer un lien plus étroit entre la formation et le monde du travail.

Il sera d'abord question de ces deux types de pressions dans une perspective évolutive. On traitera ensuite des stratégies des acteurs en présence de façon à dégager un certain nombre d'évolutions possibles dans les années quatre-vingt-dix. On terminera en dégageant quelques choix stratégiques qui semblent nécessaires.

1. LES PRESSIONS EN PROVENANCE DES UNIVERSITÉS

Des années soixante à la fin des années soixante-dix, les universités québécoises ont connu une période d'expansion. La conjoncture était favorable à une expansion maximale pour diverses raisons. Jusqu'au milieu des années soixante-dix, la croissance économique et celle de l'État providence ont permis un financement public de cette expansion. De plus, parce que le Québec cherchait à rattraper le retard scolaire des francophones par rapport aux anglophones nord-américains, les universités ont reçu pendant cette période la mission d'assurer la plus grande accessibilité possible. Enfin, les employeurs et les employés ont pris de plus en plus conscience de l'importance de l'éducation pour le marché du travail.

Dans ce contexte, le secteur de l'éducation des adultes à l'université a joué le rôle de canal de l'accessibilité, les adultes qui n'avaient pas eu accès à l'université dans l'ancienne structure scolaire l'ont investie en masse. Ce secteur a joué son rôle de diverses façons. Il a créé des programmes de certificat de trente crédits (représentant le tiers d'un baccalauréat) destinés aux adultes en provenance du marché du travail. Il a aménagé des horaires pour convenir aux adultes en situation de travail et offert certains programmes hors campus dans des régions périphériques. Il a créé des services d'accueil pour les adultes. De plus, il a répondu à des besoins de formation culturelle en dehors des programmes crédités et à des besoins de promotion collective exprimés par divers groupes sociaux.

Arrêtons-nous un peu sur la formule des certificats. Ces programmes ont été mis sur pied depuis la fin des années soixante pour répondre à divers types de besoins : besoins sociaux (gérontologie ou toxicomanies par exemple), besoins de perfectionnement de certaines catégories professionnelles (enseignants et infirmières en particulier), besoins de formation non comblés par les programmes de baccalauréat (relations publiques, information et journalisme par exemple) ou encore pour offrir le soir et en formation courte des disciplines offertes le jour en formation longue (droit par exemple). Il est important de souligner que ces programmes ont été créés en consultation avec les milieux visés, sont le plus souvent multidisciplinaires et se veulent une réponse à des besoins émanant du marché du travail. Enfin, l'enseignement y est donné le plus souvent par des chargés de cours en provenance des milieux de travail.

La création des certificats s'est traduite par l'entrée massive à l'université d'étudiants en provenance du marché du travail. Cette présence des adultes a contribué à changer complètement l'image de l'université. Au premier cycle, d'une université en majorité jeune, masculine et inscrite à plein temps à des programmes de baccalauréat monodisciplinaires, l'université est passée, en une vingtaine d'années, à une majorité de femmes, d'étudiants inscrits à temps partiel et d'étudiants âgés de vingt-cinq ans ou plus inscrits à des programmes de formats variés.

Depuis les années quatre-vingt, les universités québécoises remettent en question leur politique d'accessibilité et la formule des certificats. C'est au nom d'exigences de qualité et en vertu de leurs missions traditionnelles d'enseignement et de recherche que les universités québécoises remettent en cause la formation offerte dans les certificats. Il est important de comprendre le contexte de cette remise en question. Les gouvernements et la société multiplient les exigences à l'égard des universités. On leur demande de contribuer à renforcer la compétitivité de l'économie québécoise en dispensant à la fois une formation fondamentale, une formation spécialisée de haut niveau et une formation continue, tout en développant la recherche fondamentale et la recherche appliquée. On leur demande également de se lier aux entreprises et de favoriser le développement régional. Tout cela, dans un contexte de restrictions budgétaires.

Il est bien sûr légitime de la part des universités de vouloir augmenter la qualité de la formation. Certaines des questions adressées à la formule des certificats sont tout à fait pertinentes. En particulier, la pratique de cumuler trois certificats pour former un baccalauréat comporte un risque de marginalisation de la formation offerte aux adultes en doublant parfois certaines formations offertes dans des programmes de baccalauréat ou, dans certains cas, en cumulant trois champs d'études sans se préoccuper de leur intégration. Par ailleurs, la notion même de qualité à laquelle on se réfère montre que l'université ne remet pas en question les objectifs ni la modalité de sa formation en regard du marché du travail. Quand l'université parle de qualité, elle parle en général du nombre de doctorats détenus par ses professeurs de carrière, du nombre de leurs subventions de recherche et de leurs publications, du nombre de volumes dans les bibliothèques, de la sélection des étudiants à l'entrée, etc. Elle parle rarement de l'adéquation de la formation aux besoins des étudiants et à ceux du marché du travail, ou encore des résultats que les étudiants obtiennent avec leur formation sur le marché du travail. Dans un tel contexte, il est

évident que la formule des certificats ne peut être considérée que comme une déviation du cheminement universitaire normal.

La présence des adultes à l'université atteint une masse critique qui impose des changements. Cette présence introduit certaines tendances lourdes : la diversification des clientèles universitaires, la diversification des formats de réponse aux besoins de ces clientèles et la pression en faveur d'un nouveau lien entre formation et travail. Cependant, ces tendances lourdes semblent à l'heure actuelle avoir peu modifié l'image que les universités se font d'elles-mêmes, de leur mission et de leur lien avec le monde du travail.

2. Les pressions en provenance de l'environnement

Le contexte actuel de restructuration de l'économie laisse prévoir pour la prochaine décennie une accentuation de l'importance stratégique de la formation professionnelle comme investissement économique. Il laisse prévoir une importance accrue des besoins de recyclage et de perfectionnement des adultes sur le marché du travail pour faire face à cette restructuration. Il laisse prévoir également un certain nombre de problèmes sociaux pour la solution desquels l'université devra être mise à contribution. C'est dire que les pressions de l'environnement économique et social entraîneront des demandes accrues envers les universités, tant en formation initiale qu'en formation continue.

Sur le plan économique, soulignons trois tendances importantes : la mondialisation des échanges, la croissance du secteur tertiaire et le développement technologique.

La mondialisation des échanges signifie un partage de la production à l'échelle mondiale et une concurrence accrue pour accéder aux marchés. Il devient de moins en moins possible pour un pays de se développer en comptant seulement sur la demande intérieure et de protéger son marché intérieur de la concurrence de l'étranger. Pour faire face à cette concurrence, les économistes s'entendent de plus en plus pour souligner l'importance de la qualité des ressources humaines. La formation est un facteur primordial de cette qualité. La plupart des stratégies possibles à l'égard de la concurrence comportent une part importante de formation. Le savoir est à la base des secteurs d'avenir tels que l'informatique, la biotechnologie, les communications et ces secteurs exigent une main-d'œuvre très qualifiée. Pour améliorer la gestion des entreprises, pour accroître la productivité, pour recourir aux technologies de pointe, il faut une main-d'œuvre de qualité capable de créativité, d'adaptabilité, motivée et instruite. La formation, qu'il s'agisse de formation initiale, de perfectionnement ou de recyclage, est l'instrument privilégié pour acquérir ou améliorer les savoirs et savoir-faire nécessaires.

En ce qui a trait à la tertiarisation de l'économie, notons que la part du secteur tertiaire au Québec dans le produit intérieur brut est passée de 56,5 % en 1961 à 70,3 % en 1987. Deux groupes d'activités sont plus particulièrement à l'origine de la croissance du tertiaire : le groupe des services personnels et commerciaux (de 14,5 % du produit intérieur brut à 24,3 %) et celui des services financiers, de l'assurance et de la gestion immobilière (de 11,8 % à 16,8 % du produit intérieur brut) (Langlois *et al.*, 1990). Les groupes d'activités en croissance sont dans des secteurs qui exigent souvent des qualifications élevées.

La technologie et, en particulier, l'informatique constituent un facteur important de l'expansion de certains domaines d'activités. L'informatique a été appliquée à la gestion de tous les secteurs d'activités; elle a servi également à l'automatisation de la production dans les institutions financières, les commerces ou les assurances, ainsi que dans les entreprises industrielles (Langlois *et al.*, 1990). D'autres progrès sont prévisibles, en particulier dans les techniques de réseaux ou la télématique qui intègrent informatique et technologies de la communication. La maîtrise et l'utilisation massive des technologies de l'information sont des facteurs clés de l'expansion économique et de la compétitivité à l'échelle mondiale. Dans l'avenir, certaines analyses prévoient une hiérarchisation des régions urbaines selon leur intensité d'utilisation de ces technologies.

La restructuration de l'économie se traduit par trois phénomènes sur le marché du travail : une faible demande de main-d'œuvre, une polarisation accrue des clivages occasionnés par l'emploi et une modification des qualifications exigées des travailleurs.

Depuis 1960, le taux de chômage au Québec manifeste une tendance à la hausse et se maintient depuis 1977 autour de 10 %. Les prévisions économiques à cet égard ne sont pas encourageantes. La concurrence internationale risque de menacer des emplois dans le secteur manufacturier. Le secteur tertiaire risque également de voir ralentir sa croissance si le Québec ne réussit pas à s'imposer comme un centre dans les services les plus dynamiques où l'information joue un rôle primordial. Ajoutons à ce tableau l'instabilité des emplois et l'inadéquation fréquente des compétences des chômeurs en regard des emplois disponibles. Même si une scolarité élevée ne prémunit pas nécessairement contre le chômage, il demeure que le taux de chômage décroît en fonction du niveau de scolarité. De plus, les employeurs, à l'heure actuelle, préfèrent recourir au perfectionnement de leurs propres employés plutôt que d'embaucher de nouveaux travailleurs permanents. Enfin, il est de moins en moins probable qu'une formation initiale suffise pour toute une carrière : les travailleurs à l'heure actuelle (et encore plus dans l'avenir) doivent changer d'emploi plus d'une fois au cours de leur carrière et l'évolution rapide des connaissances exige dans plusieurs domaines un perfectionnement continu.

Le marché de l'emploi comporte plusieurs segments en fonction de plusieurs variables dont le secteur d'activité, la position concurrentielle, la taille de l'entreprise, etc. Dans le débat sur le lien entre formation et travail, il faut se rappeler que la restructuration actuelle de l'économie fait des gagnants et des perdants. L'âge, le sexe, la région de résidence, la scolarité initiale, l'origine ethnique se combinent pour désigner la place des individus dans tel secteur d'activité, telle entreprise et telle occupation. Il existe ainsi une hiérarchie des conditions d'emploi qui déterminent également une hiérarchie d'accès à la formation en cours d'emploi, comme l'avait montré l'analyse de la Commission d'étude sur la formation des adultes au début des années 1980. Il est important de souligner que la mondialisation des échanges tend à accentuer ces clivages et à les faire évoluer vers une polarisation entre secteurs en croissance et secteurs en déclin. Sur le plan de l'emploi, mentionnons un aspect particulier, celui de la polarisation de plus en plus grande entre emplois permanents et avec de bonnes conditions de travail, et emplois précaires avec des conditions de travail moins avantageuses. Une étude menée au Canada montre que la part de l'emploi non standard (emploi à temps partiel ou de courte durée ou à contrat, certaines

formes de travail autonome et l'emploi dans les services de main-d'œuvre temporaire) est passée de 23,7 % de l'emploi total en 1975 à 27,9 % en 1985. Cette forme de travail aurait été à l'origine de 41 % de la croissance de l'emploi au Canada depuis 1975 (Conseil économique du Canda, 1991).

Ces changements se répercutent sur la demande de qualification des travailleurs et sont à l'origine de nouveaux besoins de formation. Quant à la hausse des demandes de qualification, les avis sont partagés. Certains pensent qu'il y a élévation des exigences à deux égards : une hausse des emplois qui demandent une scolarité élevée et une hausse des compétences requises dans certains emplois auparavant peu exigeants. Pour d'autres, cette élévation ne se produit que pour un petit nombre d'emplois de conception ou de gestion et s'accompagne d'une déqualification des emplois d'exécution, beaucoup plus nombreux que les premiers. Il est évident qu'il y a augmentation des emplois de cols blancs au détriment des emplois de cols bleus et que certaines professions de cols blancs à la hausse (telles que la gestion et l'administration ou la médecine et les soins de santé) exigent des qualifications élevées. De fait, un examen de l'évolution des caractéristiques professionnelles des emplois au Canada de 1971 à 1986 basé sur les données du recensement montre qu'il y a une tendance générale à l'accroissement des exigences en matière de compétences mais qu'il y a encore beaucoup de travailleurs dont les emplois exigent des compétences limitées (Conseil économique du Canada, 1991). Au Québec, une recension des écrits sur le sujet montre qu'il y a «plus des tendances complémentaires que formellement opposées en vertu de l'action médiatrice des stratégies organisationnelles et des technologies utilisées, qui peuvent varier selon les politiques de l'entreprise, les secteurs d'emploi ou le contenu des tâches» (Langlois *et al.*, 1990).

Quant aux compétences nécessaires pour faire face aux changements, elles sont, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1987), de quatre ordres. Premièrement, il y a nécessité de hausser de façon générale la scolarisation de la population québécoise et les compétences de base, comme fondement nécessaire à tout perfectionnement ou recyclage, au développement des facultés d'adaptation, à la capacité de polyvalence et de participation aux décisions. Deuxièmement, il y a un besoin de développement des capacités d'analyse. Les technologies nouvelles intégrées à la production exigent de plus en plus la participation à l'établissement de diagnostics de problèmes, à la recherche de solutions à ces problèmes. Troisièmement, les capacités de communication et les relations interpersonnelles deviennent de plus en plus importantes. Enfin, la nécessité de l'amélioration des compétences techniques spécifiques à une profession, à un secteur d'activités ou à une entreprise est particulièrement évidente.

L'environnement social québécois subit également de profondes mutations qui posent des défis au système universitaire et à l'éducation des adultes. Voyons rapidement quelques tendances parmi les plus importantes sans prétendre être exhaustifs.

- Les tendances démographiques vont dans le sens d'une importance accrue de la population adulte au détriment du groupe des jeunes. Cela veut dire moins de nouveaux entrants sur le marché du travail et, selon certaines prévisions, moins de jeunes qui entrent à l'université. Pour l'éducation des adultes, cela pourrait se traduire par une

augmentation de la proportion des adultes à l'université et par une augmentation des besoins de recyclage et de perfectionnement.

- La participation des femmes au marché du travail n'a pas cessé de croître et continuera probablement à croître, car elle n'atteint pas le même taux que celui des hommes. Les femmes constituent une clientèle dominante à l'heure actuelle de l'éducation des adultes à l'université. L'une des raisons en est probablement que le cumul de l'emploi et des responsabilités à l'égard des enfants et des tâches ménagères rend les femmes moins disponibles que les hommes envers les études à plein temps. De plus, les femmes ont beaucoup de rattrapage à faire en ce qui a trait à la formation en cours d'emploi, puisqu'elles se concentrent dans des postes et des secteurs d'activités où les employeurs contribuent moins à la formation de leurs employés.
- Le Québec est une société de plus en plus pluriethnique. Les immigrants sont de plus en plus visibles étant donné que leur origine a changé : la part des Européens d'origine a diminué de moitié par rapport aux années soixante au profit de gens en provenance de continents et de pays beaucoup plus variés, notamment des Asiatiques et des Haïtiens. Les Québécois francophones doivent donc faire des efforts pour accueillir ces communautés, en particulier dans les institutions d'éducation. De plus, les professionnels en exercice se doivent d'être formés à une pratique dans un contexte de pluriethnicité.
- Les besoins en matière de rattrapage scolaire ont diminué, mais ils sont loin d'être comblés comme en font foi les données suivantes : «Le nombre de baccalauréats, maîtrises et doctorats décernés par les universités du Québec a augmenté de 48 % entre 1976 et 1988, mais l'inégalité règne toujours entre les groupes linguistiques : les chances pour un Québécois francophone d'obtenir un baccalauréat dans sa vie sont de 18 % contre 34 % pour un anglophone et 20 % pour un allophone» (Proulx, 1991).
- Les clivages sociaux dont nous avons déjà parlé se manifestent par des inégalités d'accès à la formation. Les institutions d'enseignement se doivent de participer à la solution de ces problèmes dont la plupart sont issus d'inégalités sur le marché de l'emploi et ne peuvent être réglés par le canal de la formation en entreprise.
- La mondialisation de l'économie, cela veut dire aussi la mondialisation de certains types de problèmes : écologie, recherche de sources d'énergie, problèmes d'alimentation, de violence, de surpopulation, d'endettement, de drogue, etc. Le système d'éducation doit apporter sa contribution à la solution de ces problèmes en adaptant son analyse et ses modèles d'intervention à leur dimension mondiale. De plus, il doit transmettre certains éléments d'une culture mondiale : langues, ouverture à la vie internationale, occasions de contacts interculturels, histoire mondiale, etc.
- L'importance croissante de la science et des techniques dans nos sociétés provoque des besoins de mise à jour constante des savoirs, de multidisciplinarité, de maîtrise d'une approche globale, de vulgarisation de certaines notions qui ne sont pas maîtrisées par la majorité de la population, etc. De plus, les enjeux éthiques occasionnés par certains progrès scientifiques, par les contacts avec des cultures qui ont des valeurs très différentes des nôtres appellent la contribution de l'université.

3. Les stratégies des acteurs et les évolutions possibles

Nous venons de voir comment l'importance stratégique de la formation professionnelle se traduit par une augmentation des besoins de recyclage et de perfectionnement de la main-d'œuvre et par l'urgence d'une réflexion sur la pertinence de la formation actuelle, tant initiale que continue, par rapport aux besoins économiques et sociaux. Quelles sont les stratégies des acteurs en présence quant à la réponse à ces besoins? On peut faire état des stratégies de quatre types d'acteurs : les gouvernements, les entreprises, les universités et les adultes en tant que porteurs de besoins, et poser des hypothèses quant à l'évolution prévisible dans la prochaine décennie.

Les gouvernements d'Ottawa et de Québec ont pris ces dernières années une conscience de plus en plus grande de l'importance de la formation comme mode de réponse aux défis posés par les changements économiques en cours. Cette prise de conscience se manifeste par le financement de certains types d'activités de formation et par des choix politiques quant aux contenus et aux partenaires privilégiés dans cette formation.

Traditionnellement, les gouvernements ont financé l'éducation principalement au moyen de subventions aux établissements d'enseignement qui offrent des programmes crédités menant à l'obtention de diplômes. Depuis au moins une vingtaine d'années, le gouvernement fédéral a, en plus, dégagé des fonds destinés à la formation professionnelle des adultes. Ces fonds ont donné lieu à des ententes avec Québec et sont gérés en grande partie par le ministère québécois de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Sans entrer dans les querelles de juridiction entre les deux niveaux de gouvernement, il importe de souligner que ces programmes visent certains objectifs tels que le développement de l'employabilité des chômeurs ou des assistés sociaux, l'aide aux jeunes et aux femmes en vue de leur intégration sur le marché du travail, l'acquisition de compétences chez des travailleurs dont l'emploi est menacé ou qui font face à des licenciements collectifs, l'aide à certaines collectivités en difficulté, l'aide aux entreprises, etc.

Jusqu'ici ces fonds sont allés majoritairement aux établissements publics d'enseignement, surtout ceux des ordres secondaire et collégial, étant donné que les populations visées par les programmes de formation professionnelle sont peu scolarisées. Or, les décisions prises ces dernières années quant à l'attribution de ce type de fonds visent à diminuer la part des formations créditées offertes par les établissements publics au profit de la formation sur mesure offerte ou non par les établissements publics. Un document du Conseil supérieur de l'éducation du Québec observe «un retrait progressif du fédéral au regard des formations générales et des formations professionnelles initiales, au profit des perfectionnements spécialisés de courte durée, visant à répondre à des besoins ponctuels des entreprises et du marché de l'emploi» (CSE, 1987). Du côté du gouvernement québécois, les choix fondamentaux sont les mêmes : objectifs à court terme d'adaptation de la main-d'œuvre et choix d'un ministère à vocation économique plutôt que d'un ministère à vocation éducative pour gérer ces fonds. Cependant, jusqu'ici le Québec a toujours favorisé la formation en établissement.

Les universités n'ont pas ou peu été touchées directement par ce type de programmes. Cependant, leurs effets indirects peuvent constituer pour elles une menace à long

terme, étant donné qu'on peut prévoir un accroissement des pressions en faveur de ce type de formation. Tout d'abord, le financement du secteur public de l'éducation par les gouvernements est en décroissance. Le gouvernement fédéral réduit ses paiements de transferts aux établissements postsecondaires. De plus, le gouvernement québécois n'indexe pas ses subventions aux universités au coût de la vie ou au prorata des étudiants depuis une dizaine d'années. Ces tendances combinées avec la tendance à la croissance des formations sur mesure en établissement et hors établissement risquent à la longue de diminuer la part du financement public destinée aux établissements et aux formations standardisées qui visent à développer des compétences universelles et transférables d'une situation de travail à une autre.

Les choix actuels des gouvernements ont pour corollaire la montée des entreprises à titre d'acteurs importants dans le champ de l'éducation dans les années quatre-vingt-dix. En effet, en accordant de plus en plus d'importance aux besoins ponctuels des entreprises, les initiatives gouvernementales créent «une tendance menant imperceptiblement à des subventions directes à l'entreprise qui, elle, aura le loisir de choisir son fournisseur de formation.» (Conseil supérieur de l'éducation, 1987). En fait, les entreprises québécoises participent de plus en plus aux débats sur l'éducation, mais elles assurent peu la formation de leurs propres employés. Seulement 15 % des entreprises québécoises ont des programmes de formation (Chambre de commerce, 1990) : les grandes entreprises sont capables d'organiser la formation de leurs employés, mais les petites et moyennes entreprises n'ont pas les ressources humaines ou financières pour le faire. Certains organismes patronaux comme la Chambre de commerce pensent que la formation continue doit se faire en entreprise; ils réclament que les ressources financières gouvernementales affectées à la formation de la main-d'œuvre soient attribuées de façon croissante aux entreprises, tout en croyant en la nécessité de maintenir un enseignement public visant une formation fondamentale.

Plusieurs organismes patronaux ou leaders du monde de l'entreprise favorisent une stratégie d'alliance avec les établissements d'éducation et les milieux syndicaux et communautaires pour résoudre les problèmes. Ces dernières années, plusieurs projets de formation créditée et sur mesure ont été mis sur pied dans une perspective de partenariat, mais les projets ont jusqu'ici peu touché le milieu universitaire. Cependant, il s'agit là d'initiatives de learders du milieu des entreprises qui ont en commun la croyance en la nécessité d'utiliser la formation en vue de planifier les changements en cours. Rien ne garantit que la stratégie actuelle d'alliance et de concertation se traduira par des réalisations suffisamment convaincantes pour rallier à la fois la majorité des entreprises et la majorité des établissements d'éducation.

Dans les années quatre-vingt-dix, les stratégies des universités à l'égard des besoins de formation des adultes changent peu : assouplissement inégal d'horaires et de modalités de fréquentation des programmes de baccalauréat «réguliers», maintien de la formule des certificats tout en continuant leur questionnement et en les considérant comme des activités plutôt marginales, maintien de programmes hors campus, formation culturelle, enseignement à distance. Ces dernières années, on observe cependant la montée de nouvelles formules : formation continue courte qui donne lieu à des unités d'éducation continue non

accréditables dans des programmes standardisés, formation sur mesure en lien avec certaines entreprises. À ces dernières formules, il faut ajouter quelques projets de coopération universités-entreprises au moyen principalement de centres de recherches qui visent le transfert de connaissances (adaptation de technologies, recherches appliquées, formations sur mesure). Il existe donc une stratégie d'alliance des universités avec les milieux économiques, limitée pour le moment à quelques projets et à la recherche de nouvelles sources de financement pour les universités.

Récemment, plusieurs universités québécoises ont tenté d'établir une planification stratégique de leur avenir. Nous avons ici affaire à une stratégie nouvelle étant donné que leur croissance antérieure s'est caractérisée surtout par une adaptation aux demandes diverses; sans mettre de côté leur mission sociale, les universités ont tenu à réaffirmer leurs missions primordiales : l'enseignement de tous les domaines du savoir et la recherche fondamentale. Selon les universités, les accents peuvent diverger : certaines se veulent avant tout des universités de recherche, d'autres veulent maintenir un équilibre entre les deux missions. Bref, les universités ne semblent pas se diriger vers des changements importants. Dans un sens, cela peut être vu comme rassurant dans la mesure où le rôle des universités dépasse la formation de travailleurs surspécialisés : elles ne visent pas la formation de «ressources humaines» simplement adaptables aux besoins toujours changeants des entreprises; elles visent la formation de personnes à des savoirs et savoir-faire transférables d'une situation de travail à l'autre. Cependant, mises à part certaines formules telles que la formation coopérative à l'Université de Sherbrooke, la formation offerte dans l'ensemble des programmes universitaires ne semble pas en voie de réévaluation importante en fonction de son adéquation aux besoins de l'environnement économique et social.

Enfin, les étudiants adultes de niveau universitaire ont privilégié jusqu'ici l'inscription individuelle à des programmes crédités reconnus sur le marché du travail qui permettent une mobilité de fonction, d'employeur ou de secteur d'activité. En matière de modalité de fréquentation, ils ont choisi l'inscription à temps partiel à des programmes de certificat ou de baccalauréat. En sera-t-il ainsi à l'avenir? Pour répondre à cette question, voyons d'abord un sondage effectué en 1989 par Léger et Léger auprès 1038 Québécois de plus de 18 ans. On apprend qu'un peu plus des deux tiers (67,6 %) pensent que le système d'éducation prépare très bien ou plutôt bien au marché du travail et «qu'une majorité de gens favorisent d'abord la création de programmes de formation en entreprise plutôt que le financement de ces derniers dans le système d'éducation actuel» (Léger et Léger, 1989). Une enquête semblable menée la même année et couvrant l'ensemble du Canada a donné des résultats similaires. Un résultat particulier de cette enquête du Centre canadien du marché du travail et de la productivité est à souligner : à la question «dans quel milieu la formation est-elle la plus efficace?», 58 % répondent le milieu de travail et 5 %, l'université (CCMTP, 1989). Si l'on ne considérait que le résultat de telles enquêtes, l'organisation de la formation sous l'égide des employeurs éloignerait les adultes des universités.

Considérons également les motivations des étudiants adultes qui s'inscrivent à des programmes universitaires. Toutes les enquêtes démontrent que ces motivations sont multiples et que leur lien avec l'insertion professionnelle est aussi multiple. La très

grande majorité veulent à la fois se perfectionner, obtenir un diplôme et recherchent le simple plaisir d'apprendre; il ne s'agit donc pas d'une adaptation pure et simple à une situation de travail, il s'agit d'une stratégie qui combine objectifs professionnels et intellectuels. De plus, la stratégie de perfectionnement se combine souvent avec la recherche de changement de fonction, d'employeur ou même de secteur d'activité. Cette stratégie peut être caractérisée comme ouverte plutôt que fermée vers le maintien de l'insertion professionnelle actuelle. Dans un tel cadre, l'obtention d'un diplôme est essentielle, car elle permet de monnayer le changement. Il est évident qu'une formation assurée par l'employeur de ces étudiants ne permettrait pas à la très grande majorité d'entre eux de faire face à leurs objectifs. Cependant, cela ne veut pas dire que des changements ne sont pas nécessaires en ce qui a trait au lien entre formation et emploi. En effet, l'image traditionnelle de l'étudiant jeune qui se consacre à plein temps à ses études et qui n'a pas d'expérience professionnelle ne correspond plus à la réalité et risque d'y correspondre de moins en moins à l'avenir. Citons quelques chiffres : en 1985-1986, le Bureau de la statistique du Québec évaluait à 67 % la proportion des étudiants universitaires à plein temps qui occupaient un emploi; à l'hiver 1989, 59 % des étudiants de premier cycle inscrits à plein temps à l'Université du Québec à Montréal avaient un emploi (Poirier, 1991). Et les jeunes étudiants actuellement dans les cégeps prennent très tôt l'habitude de cumuler études et emploi. Je crois que ce phénomène aura pour conséquence de rendre tous les étudiants plus critiques à l'égard du contenu de leur formation et plus exigeants à l'égard de son lien avec leur vie professionnelle.

4. DES OBJECTIFS STRATÉGIQUES POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES À L'UNIVERSITÉ

Comme l'avenir n'est pas prédéterminé et que les acteurs peuvent intervenir en opérant des choix, terminons en identifiant quelques objectifs stratégiques qui semblent souhaitables pour l'avenir.

Tous les besoins de formation révélés par les tendances de l'économie et de l'emploi ne relèvent pas du niveau universitaire et ne devraient pas nécessairement être pris en charge par le système d'éducation formelle. Le premier objectif stratégique à retenir serait que toute programmation d'activité de formation aux adultes à l'université soit faite en conformité à la mission spécifique de l'université par rapport aux autres instances éducatives. Comme pistes d'intervention, cela veut dire par exemple le non-engagement dans des formations techniques et le souci de dépasser les phénomènes de mode intellectuelle en continuant à poursuivre des activités dans tous les domaines du savoir. De plus, il est évident qu'il faut laisser faire aux entreprises ce qu'elles sont capables de faire mieux que les institutions éducatives. Ces choix n'excluent pas l'engagement de l'université dans des formations sur mesure; ils impliquent plutôt que ces formations se fassent dans ses domaines d'expertise.

L'université devrait situer sa place dans le domaine de la formation professionnelle des adultes. Les débats publics actuels qui favorisent uniquement l'entreprise risquent de mener à une aggravation des clivages sociaux en ne réglant que les problèmes des secteurs déjà favorisés. Il est évident que certaines entreprises préfèrent ou ne peuvent faire autrement que de recourir aux licenciements, au travail précaire ou à la déqualification du travail plutôt que de se préoccuper de l'amélioration de leurs ressources humaines. La

formation en entreprise favorise certaines catégories d'emploi plutôt que d'autres et les secteurs de pointe plutôt que les secteurs en déclin. Le deuxième objectif stratégique à retenir est le suivant : l'université devrait participer aux débats actuels sur la formation professionnelle des adultes dans un souci de justice sociale en faisant valoir l'avantage de maintenir un secteur public fort en ce domaine.

L'inadéquation entre formation et travail sera de moins en moins tolérée par les étudiants, qu'ils soient jeunes ou adultes, à plein temps ou à temps partiel. Le troisième objectif stratégique serait le suivant : les universités devraient revoir les contenus de tous leurs programmes pour s'assurer de leur pertinence, tout en respectant les normes de la qualité. En termes de pistes d'intervention, cela peut vouloir dire consulter les employeurs lors des étapes de la conception et de l'évaluation des programmes. Cela veut dire se préoccuper aussi des résultats de la formation par la désignation d'indicateurs de qualité qui incluent ses effets sur la vie professionnelle. Cela veut dire aussi faire de la pédagogie une priorité aussi importante que la recherche.

La révision des programmes devrait se faire en tenant compte des besoins des individus autant que des besoins de l'économie et en tenant compte de la responsablité de l'université à l'égard de la société dont elle fait partie. Le quatrième objectif stratégique serait que l'université continue à dispenser une formation courte qui assure aux adultes des savoirs transférables d'une situation à l'autre, un développement personnel et des éléments permettant la compréhension et la maîtrise de leur univers social et culturel. En termes de pistes d'intervention cela veut dire le maintien dans les programmes et les activités de formation d'un équilibre entre le savoir spécialisé et le savoir plus large.

Le secteur de l'éducation des adultes a, nous l'avons vu, contribué très largement à rendre les études universitaires plus accessibles aux étudiants francophones. Le rattrapage du Québec en matière de formation universitaire n'est pas fini et il faut encore faire des efforts pour arriver au niveau de scolarisation des autres populations nord-américaines. Il faut retenir à cet égard le cinquième objectif stratégique suivant : l'université se doit de contribuer à la hausse du niveau de scolarisation de la population québécoise adulte en maintenant une accessibilité la plus large possible, tout en prenant des mesures pour pallier les insuffisances de certains candidats à l'entrée et en maintenant la diversité de ses formats de programme. En termes d'intervention, cela veut dire qu'on fasse une meilleure sélection des candidats à l'entrée, qu'on accorde de l'importance à l'accueil des candidats acceptés en cherchant à les orienter le mieux possible et à combler par des cours préparatoires les lacunes qui ne sont pas trop importantes pour entraîner le refus d'admission. De plus, un meilleur encadrement en cours d'études et une évaluation sérieuse des apprentissages permettent d'assurer que la politique de la porte ouverte ne soit pas une hypocrisie et se traduise par une formation de qualité dans tous les formats de programme.

Durant les trente dernières années, les éducateurs d'adultes se sont distingués par leurs capacités d'adaptation et d'innovation. Cependant, ils demeurent marginaux dans les universités à la fois parce que l'université continue de se définir par rapport à la formation initiale des jeunes et parce que les éducateurs d'adultes se positionnent souvent d'eux-

mêmes à la marge de ce qu'ils considèrent être une autre université. Cette situation est préjudiciable aux intérêts de tous. Les éducateurs d'adultes ont une expertise à communiquer en matière de pédagogie des adultes et d'analyse de leurs besoins, des savoir-faire en matière d'organisation d'activités de formation à transmettre aux autres. Le secteur dit «régulier» est dépositaire d'une tradition universitaire, d'idéaux et d'exigences de qualité qui ne peuvent être ignorés, même si dans certains cas ils gagneraient à être adaptés. En guise de dernier objectif stratégique, disons que les éducateurs d'adultes doivent participer activement aux débats universitaires de façon à aider l'université à faire face aux défis de son environnement et à faire valoir les besoins des étudiants adultes.

RÉFÉRENCES

CENTRE CANADIEN DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA PRODUCTIVITÉ. (1989).
Ce qu'on pense de la formation: une enquête nationale du CCMTP. Ottawa.

CHAMBRE DE COMMERCE DU QUÉBEC. (1990).
Formation et éducation. Pour une vision globale. Mémoire annuel présenté au Premier ministre M. Robert Bourassa, au Conseil des ministres, ainsi qu'à l'Opposition officielle.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES. (1982).
Apprendre : une action volontaire et responsable. Direction de l'édition du ministère des Communications, Gouvernement du Québec.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA. (1991).
Tertiarisation et polarisation de l'emploi. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et services Canada.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1987).
Le perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation. Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec.

LANGLOIS, S., BAILLARGEON, J.P., CALDWELL, G., FRÉCHET, G., GAUTHIER, M. et SIMARD, J.P. (1990).
La société québécoise en tendances 1960-1990. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

MAGAZINE AVENIR. (1989).
Les perceptions des Québécois à l'égard de la formation et du recyclage. Un sondage exclusif Léger et Léger/Avenir, Avenir, *3*(8), 8-9.

POIRIER, D. (1991).
Le travail salarié pendant les études. Texte présenté dans le cadre de l'atelier de recherche sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de premier cycle des universités du Québec. Montréal : Université du Québec à Montréal.

PROULX, J.-P. (1991).
Deux fois moins de francophones que d'anglophones peuvent accéder au diplôme universitaire au Québec. *Le Devoir*, A1-A4.

Le «capital humain» : vers une notion élargie

Marc Tardif
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pierre Demers
Faculté d'éducation physique et sportive
Université de Sherbrooke

Introduction

La notion de «capital humain» subit des transformations importantes qui pourraient révolutionner certains milieux de travail. La vision fragmentaire de l'être humain doit faire place à une perception globale. Pour ce faire, un nouveau modèle de la personne doit émerger pour l'influencer différemment.

Plusieurs phénomènes, dont l'industrialisation, le taylorisme, la «technologisation» voire la robotisation, ont contribué à renforcer de telles attitudes réductionnistes. Le capital humain en finit par devenir une simple force de travail accessoire, voire remplaçable. Les organisations qui emploient peuvent tout simplement manipuler les gens selon les besoins du moment ou les tendances du marché.

Les administrateurs sont confrontés quotidiennement à des problèmes de manque de motivation et de persévérance, de déqualification ou d'insatisfaction chronique envers le travail. Bien qu'ils ne s'agissent pas de problèmes nouveaux, il est clair que les changements récents dans ces milieux de travail jouent un rôle grandissant en ce qui concerne des difficultés d'adaptation des travailleuses et des travailleurs. Il faut rappeler que les entreprises sont d'abord et avant tout des milieux de vie pour ces femmes et ces hommes. On ne peut pas ignorer les aspects humains et sociaux de cette problématique. C'est pourquoi les besoins humains doivent toujours l'emporter sur les gains financiers. C'est pourquoi il est également important de reconsidérer cette notion de développement des ressources humaines.

1. Un nouveau paradigme

La personne humaine n'est pas seulement un être à programmer selon des critères d'efficacité. Un ensemble de facteurs influent sur la capacité d'intégration de la personne humaine à son travail. Des facteurs se retrouvent aussi à l'intérieur d'elle-même. Un nouveau paradigme est en train de naître. L'individu participe davantage aux décisions qui déterminent le contenu et l'encadrement de sa qualité de vie au travail. On devrait assister graduellement à un changement de vision qui met l'accent sur des valeurs d'autonomie, de créativité et de coopération, et qui engage «toute» la personne dans son travail. Celle-ci doit sentir qu'elle fait un travail créatif.

Ce changement de perception satisfait un besoin profond. D'une part, on lutte contre les problèmes d'adaptation rencontrés chez les personnes dans leur travail. D'autre part, on doit diriger différemment les gens qui forment ce capital humain.

Une solution à ce problème réside dans l'élargissement de la notion de «capital humain» pour y inclure toutes les dimensions humaines de la personne.

Le but de la présente communication est d'aider à établir des liens entre cette construction théorique et la réalité pratique. En considération du thème général de cet atelier qui est «L'évolution du travail et des perceptions», nous croyons que l'aspect humain est facile à considérer dans la première, en théorie, et qu'elle peut de plus être intégrée avec succès dans des situations concrètes. Il est clair, par contre, que des cheminements doivent être vécus par toutes les personnes engagées dans cette problématique, de haut en bas de la hiérarchie ainsi qu'horizontalement chez les personnes.

Un tel nouveau paradigme doit amener une nouvelle culture, de nouveaux schèmes et de nouvelles valeurs et nous éloigner de nouvelles crises ou de nouveaux problèmes. Une critique de nous-mêmes et de ces problématiques est le prélude à une nouvelle affirmation.

2. LA NOTION DE CAPACITÉ PROFESSIONNELLE

Pour une grande partie de la population, la notion de capacité professionnelle repose depuis plusieurs décennies, et encore aujourd'hui, sur le concept traditionnel du travail. Ce dernier valorise à outrance la réussite professionnelle qui détermine le niveau socio-économique d'un individu et dans lequel le dur labeur est obligatoire, voire glorifié. De plus, selon cette vision des choses, le plaisir et la facilité seraient néfastes, pour ne pas dire honteux... Actuellement, les divers bouleversements technologiques, économiques et sociaux rendent la situation de l'emploi très difficile. Ainsi, selon cette conception du travail, avoir un emploi, ou plutôt être autre chose que sans emploi (ex.: étudiante ou étudiant), est perçu de façon positive. Ce concept très répandu et peu contesté a influencé nos différents modes de vie et façonné nos perceptions, particulièrement en ce qui concerne celle de la notion de capacité professionnelle. Voici donc quelques éléments traditionnels qui composent cette notion.

2.1 Une formation générale ou spécifique?

En ce qui concerne la formation au Québec, les transformations majeures recommandées entre autres par le rapport Parent au début des années soixante exigent à l'école d'atteindre deux buts principaux. Dans un premier temps, l'école doit combler les besoins de l'individu et répondre à ses aspirations, c'est-à-dire lui permettre de s'épanouir et, deuxièmement, elle doit répondre à la demande de main-d'œuvre qualifiée de l'économie. On considère alors que la formation générale et celle spécifique ou technique sont nécessaires à l'atteinte de ces deux buts pourtant très différents.

De façon assez évidente, on peut remarquer que le second but, celui de préparer des travailleuses et des travailleurs spécialisés, a été considéré avec beaucoup plus d'importance au fil des années, surtout sous l'influence d'une société où le développement économique était, et reste encore aujourd'hui, très valorisé. Ainsi, la formation générale était principalement axée sur l'enseignement de connaissances relatives aux habiletés scolaires de base, y compris les sciences, et très peu sur la transmission de valeurs relatives aux différents aspects de l'individu. La formation générale servait, et sert encore,

de fondement à la formation spécifique qui, elle, était et est toujours considérée l'élément essentiel de la capacité professionnelle.

2.2 L'adaptation ou l'assimilation?

Cette notion de capacité professionnelle, toujours basée sur le concept traditionnel du travail, est aussi fonction des possibilités d'adaptation de l'individu à un milieu de travail particulier. C'est la culture organisationnelle d'un milieu de travail qui détermine les façons importantes et nécessaires de penser et d'agir dans cet environnement, et qui régit l'acceptation ou le rejet d'une employée ou d'un employé. Plus précisément, c'est le processus de socialisation qui transforme un parfait étranger en un membre actif de l'organisation, qui détermine son degré d'intégration. Par ce processus de socialisation, on peut parler d'assimilation à un milieu donné.

Pour réussir une telle adaptation, il importe qu'une prise de conscience soit effectuée chez ces individus et au sein de ces groupes de travailleurs.

2.3 La gestion ou la programmation?

Cette notion de capacité professionnelle est directement liée à la programmation d'une force de travail. Ainsi, plus un individu exécute avec justesse les consignes données, moins ce dernier déroge du cadre restreint établi, et plus il «performe», alors plus sa capacité professionnelle est grande. Cette conception de la programmation d'une force de travail va à l'encontre de l'épanouissement personnel, qui, lui, se traduit entre autres par l'autonomie, par la spontanéité et par la créativité. Il serait important de considérer ces aspects dans la gestion des ressources humaines.

Les trois éléments de la capacité professionnelle ici présentés, soit la formation, l'adaptation et la programmation d'une force de travail, tous reliés à la conception traditionnelle du travail, provoquent massivement chez les travailleuses et les travailleurs une dissociation très nette entre le travail et les autres aspects de leur vie. On peut facilement penser à la séparation travail/famille ou à celle travail/loisir qui peuvent être observées aisément. La coupure entre la vie de travail et tout le reste, autant pour les cadres et les fonctionnaires que pour les ouvriers peu ou pas spécialisés, fait partie de la vie courante : la journée de travail finie, on fait tout pour ne plus penser à son boulot et surtout l'oublier!

2.4 Les problèmes humains sont des symptômes

Ces constatations nous indiquent clairement que les divers problèmes d'alcool et de drogue au travail, d'absentéisme, d'épuisement professionnel affectent l'individu dans sa globalité et sont grandement reliés à la tension provoquée par le travail.

Pour éviter que ne s'effondrent la plupart des entreprises, nous devons réussir, dans un effort collectif, à modifier cette notion traditionnelle de capacité professionnelle.

Lorsque ces problèmes professionnels atteignent certains niveaux de crises, il importe de réaliser que le propre d'une crise est de révéler les conflits existants. Il faut

aussi espérer que les crises actuelles nous permettent d'avoir une compréhension plus globale des phénomènes présents.

Ce changement implique que l'on considère le travail comme étant une seule partie spécifique de la vie d'une personne. Bien que certains individus fassent du travail leur seule et unique raison de vivre, d'autres préfèrent partager leur temps entre, d'une part, l'alimentation, le sommeil et l'hygiène, en second lieu le travail, et finalement la liberté qui leur laisse le choix des activités qu'ils croient importantes : famille, amis, sports, etc.

Dans cette optique, la responsabilité du développement et du maintien d'un équilibre relatif entre ces trois composantes de la vie d'un individu doit être partagée par la personne elle-même, par les établissements de formation et par ceux du monde du travail. Ainsi, par exemple, les dirigeants d'entreprises qui réussiront à aider la personne à se développer globalement, à être équilibrée et par conséquent à être plus heureuse verront, en plus de l'épanouissement de la personne elle-même, de nombreux avantages à compter cet individu dans leurs rangs.

Le décrochage n'est qu'une illustration de la résistance à la rigidité de l'organisation sociale. Il faut réaliser que le chômage et le décrochage permettent à certains jeunes de se développer beaucoup mieux que dans un emploi de 9 h à 17 h sur le marché du travail. On doit redéfinir la notion d'assistance sociale dans un contexte d'aide et non plus de subvention.

Ce n'est pas que l'organisation et les structures qu'il faut changer, mais l'orientation selon les nouveaux besoins, les nouvelles conjonctures.

2.5 Et le sens du travail?

Pour réussir à provoquer un tel changement de perception de cette notion, on doit nécessairement y intégrer de nouveaux éléments qui en changeront toute la dynamique. Principalement, on doit y intégrer un élément de formation humaine, soit celui de trouver un sens au travail. Trop longtemps, le travail a été élevé au niveau de l'essence même et de la valeur la plus importante de l'être humain au point où cette mentalité est encore omniprésente aujourd'hui. Cependant, il est possible de développer des valeurs de travail qui permettent à l'individu de comprendre la nécessité des tâches à accomplir. Celles-ci sont certes indispensables à sa subsistance et à son développement ainsi qu'à ceux de la société, mais il ne doit pas se sentir coupable, indépendamment de sa position dans cette société, de trouver plaisir et épanouissement à l'extérieur de son travail. Il doit développer un sens profond à son travail et intégrer ce dernier à son sens de la vie.

Ainsi, nous accordons au travail la caractéristique d'être fondamentale pour l'être humain. Il ne doit cependant pas devenir aliénant, mais au contraire constructif et bénéfique à son développement global.

Un autre élément à intégrer dans cette notion élargie de capacité professionnelle est celui de créativité, qui peut se traduire par une capacité de créer de façon personnelle et autonome. Cette autonomie peut être vécue à deux niveaux. Le premier, qui repose sur

une bonne connaissance de soi, est la possibilité de choisir les tâches ou l'emploi qui nous intéressent. Le second permet de choisir les moyens à utiliser pour accomplir le travail déterminé. Le pouvoir de décision personnelle, dans ses propres actions et à travers la communauté, peut être respecté pour chaque individu.

2.6 Une intégration créatrice

Le dernier élément proposé, relié à la notion de capacité professionnelle, est celui de la possibilité d'une intégration créative et personnelle à l'intérieur d'un corps de travail. À partir d'un changement de la conception du travail, les adaptations successives d'un individu à un milieu de travail ne seront plus influencées par une structure très étroite et limitée, mais elles seront plutôt fonction du désir réel d'accomplissement des tâches particulières.

Toutefois, cette modification de la perception de la notion de capacité professionnelle, basée sur un changement de la conception du travail, ne peut se faire sans heurt et sans bruit. Voici donc quelques aspects qui peuvent interférer dans ce changement de mentalité ou le faciliter.

3. Les obstacles et les solutions à ce changement de mentalité

Il est évident qu'un tel changement de mentalité représente une agression pour celles et ceux qui sont à l'aise dans la situation qui prévaut actuellement. Force est de constater, par l'ampleur des problèmes rencontrés chez les travailleuses et les travailleurs de plusieurs milieux, que des malaises graves existent et que des solutions draconiennes s'imposent.

3.1 La formation initiale et continue

Le phénomène de déqualification rapide des employés de tout acabit n'est qu'un symptôme qui devrait nous indiquer que les normes de travail sont à changer en profondeur. Ce ne sont pas que les travailleuses et les travailleurs qui doivent s'ajuster, mais aussi et surtout les organisations qui les emploient. Ainsi certaines de ces entreprises réalisent qu'il vaut mieux investir dans le recyclage que dans le remplacement. Une nouvelle vision de la formation initiale est requise, mais aussi une nouvelle vision de l'éducation continue qui doit se préoccuper de beaucoup plus que les stricts aspects techniques de l'emploi. On doit réussir à développer une perception critique des transformations qui sont en cours et ce, chez tous ceux impliqués. Si la gestion doit désormais devenir coopérative, elle doit engager tous les gens qui y participent.

3.2 L'équilibre personnel

Les employés comme les employeurs se trouvent confrontés, à l'instar de tout être humain, à la lutte constante de créer un équilibre personnel. Un tel combat crée des tensions internes qui sont inévitables. Il est fondamental que la personne en soit consciente et qu'elle puisse les comprendre. Une meilleure compréhension de soi doit remplacer

l'inconscience à ce niveau. Toute personne peut apprendre à s'autogérer dans le sens d'une intégration de soi au contraire de sa fragmentation.

3.3 L'équilibre personnel au travail

Des pressions externes à la personne existent aussi pour imposer ou du moins pour faire sentir que des normes sont là pour encadrer sa recherche d'équilibre au travail. Le phénomène d'insatisfaction chronique ne fait que souligner que la travailleuse ou le travailleur ne réussit pas à créer un tel équilibre qui respecterait autant ses besoins, ses valeurs que les normes et les besoins de l'organisation qui l'emploie.

Une transformation radicale doit prendre place pour changer la mentalité qui veut que la motivation de la personne vienne, surtout et en premier lieu, du milieu de travail. On doit assister à un changement qui va vers une motivation intrinsèque sans laquelle il est difficile de percevoir comment la personne pourrait s'engager personnellement et librement dans son travail.

3.4 La satisfaction au travail

L'état d'insatisfaction perpétuelle constaté doit être remplacé par un climat de satisfaction qui serait vécu dans une plus grande possibilité de faire des choix personnels. En ce sens, la pédagogie du moule, qui requiert la même participation de tous en même temps, a fait des dégâts qui semblent irréparables dans la création d'équilibres satisfaisants chez plusieurs individus. Sans satisfaction au travail, comment espérer une persévérance? Comment aussi ne pas comprendre le décrochage? Tout se trouve influencé par cette réalité. Insatisfaite, la personne ne sera pas intéressée à maintenir un niveau de formation optimale. Il serait aussi surprenant que l'éducation continue, le recyclage ou même l'autogestion des affaires relatives à son travail lui soient des sources de motivation.

3.5 Les valeurs

Beaucoup d'obstacles à ce changement de mentalité se situent carrément au niveau des valeurs personnelles ou de celles de ses milieux de vie. Il devient de plus en plus clair que les solutions se trouvent également à ce niveau. Ainsi il est important que la personne approfondisse ou, s'il y a lieu, renouvelle, sa perception d'elle-même, de ses relations avec autrui et avec ses milieux de vie, dont celui du travail. Elle doit aussi réussir à clarifier ses besoins en matière d'éducation continue à la lumière d'une perception plus critique des facteurs qui influencent son avenir au travail.

D'une mentalité de dépendance passive, l'individu doit passer à une mentalité d'autonomie active. Pour ce faire, il doit développer une perception de lui-même qui respecte sa multidimensionnalité ainsi que son unicité humaine.

4. VERS UN MODÈLE DE SANTÉ GLOBALE DE LA PERSONNE

L'élargissement de la notion de capital humain doit passer par la réalisation qu'une personne humaine n'est pas qu'une simple mécanique sans aucune autre motivation. Une

intégration de ses dimensions humaines doit encadrer sa formation initiale, son travail, son éducation continue et son recyclage.

Un modèle de santé globale doit être articulé et surtout respecté dans ces étapes d'éducation de la personne. Un tel modèle d'analyse de l'être humain dans sa globalité peut et doit tenir compte de toutes ses dimensions. À la base de ce paradigme, on doit réaliser que l'éducation, en tant que concept, est globale, intérieure et continue.

4.1 Un processus éducatif global

Ce processus éducatif est global dans le sens qu'il «unifie» la personne en développant toutes ses dimensions. Les quatre facettes de la personne (physique, sociale, mentale et spirituelle) sont interreliées. Tout effort qui s'inscrit dans le processus éducatif contribue à leur intégration.

4.2 Un processus éducatif intérieur

Le processus éducatif est intérieur dans le sens qu'il procède de la personne elle-même qui développe son jugement, qui réfléchit et qui décide. L'apprentissage, la compréhension et la prise de décision sont des processus éducatifs intérieurs. La personne est son propre guide, car elle conserve la direction de son éducation globale.

4.3 Un processus éducatif continu

La personne, consciente du vaste potentiel de sa propre santé, se situe face à son développement intégral. Cette auto-éducation devient une préoccupation continue.

4.4 L'intégration de la personne et l'intervention éducative

L'intégration de ses dimensions personnelles devient la pierre d'achoppement de toute la formation ou de l'éducation de l'individu. L'idée-force est que chacune de ses dimensions a un potentiel de développement intéressant, mais que le total du développement de ces quatre facettes peut être phénoménal. À l'opposé, pensons à la solution draconienne du suicide dans le cas où il n'existe pas d'espoir à aucun de ces niveaux de la personne.

Un tel modèle de santé globale représente une vision philosophique de la personne humaine. C'est de là que l'intervention éducative auprès des travailleuses et des travailleurs peut être renouvelée. C'est de là également que ces derniers peuvent se prendre en main en ce qui concerne les affaires relatives à leur propre état d'être qui influence forcément leur vie au travail. Il faut être convaincu qu'une telle approche globale peut prendre racine dans sa vie. Plus consciente d'elle-même, la personne demeurera libre de planifier, de décider et d'agir selon ce qu'elle entend vivre. Les entreprises doivent prendre ceci en considération si elles désirent intégrer les employés dans ces changements de mentalité importants.

Quelques exemples suivent pour illustrer les principes à la base de l'application éventuelle d'un tel modèle à la formation humaine.

5. UN EXEMPLE D'APPLICATION DE CE MODÈLE

Ce modèle de santé globale peut s'appliquer en milieu de formation scolaire autant qu'en milieu de travail. Étant donné la nature et l'objectif de notre exposé, nous ne présenterons ici que des informations relatives au milieu scolaire. Pour qu'éventuellement soit appliqué, avec succès, ce modèle de santé globale, des principes clés doivent être respectés. Certains de ces principes, qui correspondent à l'intervention académique, sont ici présentés et appuyés par divers exemples pour diverses populations.

5.1 La formation initiale

En ce qui concerne la formation initiale, nous pouvons constater qu'actuellement l'éducation est remplacée par l'instruction. Il n'y a que très peu de développement de la personne, mais plutôt une transmission et une assimilation de connaissances. Pour ce qui est de la dimension physique, elle est à peine développée à cause du peu d'importance qui lui est accordée dans les divers programmes scolaires et en particulier pour les programmes dits professionnels. Ce qui est reconnu et développé touche très peu la perception du corps de la personne et son intégration dans toutes ses actions, mais cela vise plutôt l'apprentissage d'une discipline sportive sans connotation éducative pour la personne. L'idée de «performance» fait, ici aussi, des ravages incroyables.

Ces expériences corporelles devraient, au contraire, servir à développer chez la personne, particulièrement chez celle qui vise à court terme le marché du travail, des valeurs qui se rapportent à la dimension physique et qui lui permettraient d'apprécier cet aspect de sa vie, et ce, à travers ses activités de travail, de loisir et autres.

Au point de vue social, on peut soulever la même situation : la transmission de connaissances l'emporte sur le développement de valeurs et sur l'acquisition d'expériences formatrices. Les possibilités d'épanouissement, en ce qui concerne cette dimension, sont présentes mais limitées, et surtout ignorées. Ainsi, qu'advient-il de la personne handicapée physiquement qui a peine à entrer dans un établissement scolaire? Qu'en est-il de celle qui éprouve une déficience intellectuelle? Les refus persistants d'intégration de ces individus dans les classes dites régulières ne font que diminuer leurs chances de développement social et n'incitent pas les autres élèves à développer une conscience sociale globale.

La dimension mentale pourrait nous sembler la moins négligée en ce qui concerne la formation initiale. Cependant, une analyse plus approfondie nous permet de réaliser que la tendance actuelle de transmission massive de connaissances vise presque exclusivement la capacité de mémorisation des individus. Nous ne pouvons non plus identifier, chez ces mêmes individus, des capacités de jugement très élaborées, ce qui démontre le peu d'intérêt porté à faire réfléchir les élèves qui seront pourtant, demain, travailleuses et travailleurs. L'école n'est pas seule responsable : la société toute entière nous incite aux moindres des efforts mentaux.

Nous pouvons ajouter des problèmes structurels au système scolaire. On a implanté, inconsciemment peut-être, une polarité «sciences exactes» / «sciences humaines». Ceci appauvrit la qualité de l'éducation. De plus, cette opposition doit faire place à une complémentarité de tout instant. Un dialogue doit s'engager entre les sciences dites «pures» et les sciences humaines et sociales. Les étudiantes et les étudiants doivent profiter concrètement de cet échange. Pour être capables d'identifier, d'analyser et de résoudre des problèmes en proposant des solutions réalistes, les travailleuses et les travailleurs doivent être capables d'intégrer leurs connaissances à une façon de penser personnelle et globale.

Pour ce qui est de la dimension spirituelle, celle qui se rattache à la signification des expériences vécues, elle est très certainement la moins valorisée de toutes. Cette dimension, qui aide la personne à guider ses expériences corporelles, sociales et mentales, va définitivement à l'encontre de la vague dite «de connaissances». La satisfaction personnelle immédiate, la rentabilité à court terme, le succès instantané sont tous des aspects socialement acceptés et même valorisés sans que l'on ne s'interroge sur les conséquences de ses actions, sans vérifier leur concordance avec les valeurs. Il s'agit ici bien sûr d'attribuer un sens à son travail, voire à sa vie.

Tout ceci montre bien qu'en ce qui a trait à la formation initiale, les orientations principales favorisent l'assimilation et l'accumulation de connaissances au détriment du développement des valeurs et du vécu d'expériences enrichissantes. Ce constat est vérifié pour les quatre dimensions du modèle de santé globale et peut expliquer, en partie, les problèmes vécus par les jeunes sur le marché du travail. Ces jeunes ne sont pas à blâmer, car ils n'ont pas décidé de ce mode de fonctionnement, au contraire, ils font confiance au système... C'est à nous d'agir!

5.2 La formation continue

Pour ce qui est de la formation continue, le grand principe à respecter est celui qui veut que l'apprenant adulte ne s'inscrive pas pour les mêmes raisons que l'enfant ou le jeune adulte en formation initiale. Sans nier qu'il puisse chercher à acquérir de nouvelles connaissances, il s'inscrit surtout afin de restructurer ses valeurs et de partager des expériences. Il possède aussi des caractéristiques psychologiques particulières qui le différencient du plus jeune apprenant.

Même s'il possède relativement plus d'expérience et de valeurs bien établies que l'apprenant en formation initiale, ceci n'assure pas à l'apprenant adulte, et loin de là, un développement global. On doit attirer son attention sur les potentiels présents dans ses dimensions humaines. C'est pourquoi ses besoins personnels doivent être évalués et respectés en cours de formation. De nombreux exemples existent en ce qui concerne les apprenants adultes et ce, pour chacune des dimensions du modèle de santé globale. Puisque les mêmes principes éducatifs existent, dont la pédagogie du moule, les résultats demeurent sensiblement les mêmes. La différence marquée chez les adultes est que leur motivation est parfois plus solide en début de formation.

CONCLUSION

Une perception tronquée de l'être humain ne peut mener qu'à une simplification extrême de la personne au travail. Il est primordial de réviser cette notion de capital humain et surtout de réaliser l'importance d'élargir la perspective vers l'aspect humain global. C'est le seul espoir réel dans le domaine du développement des ressources humaines.

De nouvelles valeurs doivent être clarifiées et ensuite implantées dans toutes les activités de formation et de travail. Il faut aussi réussir à relancer l'estime de soi par une conscience du vaste potentiel de son propre développement. De plus, il faut encourager l'autonomie et la confiance en soi par les activités d'éducation continue qui n'ont pas nécessairement toutes un lien direct avec le travail spécifique à effectuer. Une personne plus équilibrée et plus heureuse sera meilleure au travail.

Un autre obstacle majeur à l'implantation de cette nouvelle mentalité est le fait que ce modèle de capital humain est définitivement plus difficile à évaluer, voire à mesurer précisément. Les personnes peuvent réussir le changement pour autant qu'elles sentent un appui de l'extérieur. C'est certes un léger prix à payer pour donner un vrai sens à leur travail.

Situation du travail et savoirs sociaux

PRÉSENTATION

JULIO FERNANDEZ
Université de Sherbrooke

SITUATION DU TRAVAIL ET SAVOIRS SOCIAUX

L'atelier a été principalement consacré à examiner l'interaction formation-travail des deux perspectives complémentaires. En premier lieu, les présentations ont touché le rôle de l'entreprise en tant que lieu privilégié de création et de transmission de savoir. Ensuite, tout en gardant en perspective la première dimension, l'atelier s'est attaqué à l'examen de la situation des jeunes face à leur insertion socioprofessionnelle. Finalement, la présentation d'expériences a permis de rendre compte de la dimension pratique de la problématique centrale de l'atelier.

Le lecteur trouvera, dans les présentations dont on rend compte, des travaux de recherche et des expériences pratiques qui s'articulent autour de deux pistes lesquelles se désignent avec netteté mais qui restent complémentaires.

Une première piste de recherche dévoile les dynamismes propres aux activités de formation des entreprises, ses réflexes dans la mise sur pied de ses entreprises et ses effets éducatifs. L'analyse des auteurs s'arrêtent à l'entreprise : ils mettent en évidence son rôle en tant que milieu éducatif et identifient certains aspects de la formation qui dépassent largement la transmission d'habiletés qui sont au centre de la production d'un savoir social peu connu.

Par ailleurs, les faiblesses sont constatées dans les pratiques de transmission de savoir en entreprise. Celles qui sont examinées permettent d'énoncer certaines causes hypothétiques, principalement celle du manque d'adéquation entre les contenus de la formation et l'exigence du travail lui-même, et celle qui se réfère aux maigres efforts consacrés au suivi et au transfert des apprentissages. Ces causes par leur incidence dans la mise en application des acquis freinent le déploiement des compétences acquises. Un modèle de transfert de connaissances est présenté comme un moyen d'examiner des éléments casuels qui vont au-delà des «premières apparences».

Le rôle de l'entreprise dans l'actualisation des compétences des nouveaux employés constitue aussi une préoccupation de cet atelier. La limite des pratiques d'accueil des employés en entreprise pose la question de l'actualisation des compétences à l'entrée.

Diverses recherches permettent d'identifier des pratiques de formation et leurs modèles; ceci rend possible d'approcher les responsabilités des entreprises en rapport à l'utilisation maximale de compétences des employés.

Ensuite, un intérêt particulier est consacré à l'examen des initiatives qui visent l'insertion professionnelle des populations de bas niveau de qualification, souvent des populations constituées par des jeunes. La réflexion sur la situation des jeunes et sur les expériences d'insertion au travail des jeunes travailleurs mène le lecteur vers d'autres

problèmes importants entre autres celui de la formation conçue comme l'interface incontournable d'une bonne intégration au travail.

Devant une spécialisation accrue qui a permis l'émergence des aspects novateurs du monde du travail, des savoirs ont eu tendance à s'estomper, ce qui soulève des interrogations sur la place des savoirs non-scolaires dans la préparation des jeunes au travail. Cette réflexion et les recherches qui la fondent permettent de se poser des questions sur les efforts pour coupler l'école au marché de l'emploi.

Ces réflexions et ces constatations sont directement liées aux expériences du développement des nouvelles qualifications en France, dont la mise en évidence des opérateurs collectifs multidimensionnels qui permet de s'approcher des expériences originales de transfert et une production des compétences chez les jeunes travailleurs. Ces expériences ne sont pas tout à fait étrangères aux efforts québécois afin d'offrir aux jeunes la possibilité de développer leur initiative par la création des espaces dites de «chômage créateur» et des stages en milieu de travail.

Une question de fond reste malgré tout en arrière-plan, comme un filigrane finement déployé. Peut-on assigner à la formation scolaire ou à la formation en entreprise un rôle stratégique dans l'élargissement de l'insertion professionnelle des jeunes et des nouveaux employés? Cette question, on peut aussi la formuler autrement; on ne convertit pas cette stratégie qui est la formation dans une tactique conjoncturellement valable pour estomper des problèmes d'insertion socioprofessionnelle.

Un modèle de transfert de connaissances pour la formation en entreprise

Louis Toupin
Service régional de l'éducation des adultes
et de la formation professionnelle des
commissions scolaires Deux-Montagnes
Saint-Eustache et Sainte-Thérèse

Introduction

Il est courant de constater qu'à la suite d'une formation, les employés d'une entreprise ne transfèrent pas ou très peu leurs acquis à la situation de travail. Ce problème met souvent en perspective plusieurs causes immédiates telles que l'inadéquation entre les contenus de formation et la situation de travail, l'absence de suivi postformation, la régression des acquis ou encore les freins objectifs, normatifs ou subjectifs, liés au contexte de travail, qui empêchent le déploiement du potentiel acquis en formation. Nous proposons, à travers un modèle de transfert de connaissances adapté à la formation en entreprise, de voir au-delà de ces causes premières et apparentes. Ainsi, selon nous, le déploiement du potentiel acquis en formation dépend, en bonne partie, de profondes avancées dans la démocratisation du travail qui favorisent une anticipation positive du transfert chez les employés.

1. Position du problème

Les entreprises attachent de plus en plus d'importance au transfert des connaissances que les employés acquièrent en formation. D'ailleurs, les employeurs ne réfèrent pas directement à une problématique du transfert, mais davantage à la notion d'impact (Robinson et Robinson, 1990), indiquant par là que l'investissement formation est logé, d'abord et avant tout, dans un discours performatif. Il s'agit pour les employeurs de rentabiliser cet investissement. Ainsi, selon le cas, les employeurs s'attendront à ce que leurs employés, après à une formation, soient plus productifs, utilisent mieux les équipements, réduisent les pertes, provoquent moins souvent des arrêts de production, atteignent du premier coup des standards de qualité élevés, s'absentent moins, soient plus autonomes et responsables, fassent preuve d'initiative, aient de meilleures relations avec leurs collègues ou leurs supérieurs, et ainsi de suite. Or, ces impacts attendus de la formation ne sont pas toujours au rendez-vous. Parfois même la situation post-formation est pire que celle identifiée lors de la période préformation.

Les études qui se rattachent aux diverses théories de l'apprentissage (Singley et Anderson, 1989; Gick et Holyoak, 1987; Clark et Voogel, 1985; Royer, 1979) à l'usage social des connaissances (Cousins, 1988; Glaser *et al.*, 1983; Havelock *et al.*, 1969) et à la formation professionnelle des adultes (Dubard et Mehaut, 1986; Tanguy, 1986; Annet et Sparrow, 1985; Joyce et Clift, 1984; Violas, 1981) permettent d'identifier un certain nombre de facteurs qui nuisent au passage des connaissances de la situation d'apprentissage à la situation de transfert. Examinons quelques-uns de ces facteurs.

1.1 La régression des acquis

Il se passe parfois un laps de temps trop long entre la formation et l'utilisation effective des apprentissages; les employés ne se souviennent plus ou (très peu) de ce qu'ils ont appris. La formation n'était que rarement liée à un processus de planification. Ce problème peut aussi être attribuable à l'absence d'une solide formation de base, les employés assimilent superficiellement des notions, mais ne les intègrent pas. De même, la division du travail à l'intérieur de l'entreprise peut influencer négativement les habitudes intellectuelles des personnes ou des groupes.

1.2 L'inadéquation de la formation

Formation trop longue, trop courte, trop théorique, trop pointue, peu qualifiante, inadaptée : il ne manque pas de qualificatifs pour nommer le décalage que l'on observe souvent entre les situations de formation et les situations de transfert. C'est là d'ailleurs un thème habituel des recherches qui portent sur la formation sur mesure, à savoir que la formation doit correspondre aux «besoins de l'entreprise». Cependant, ce leitmotiv des «besoins» apparaît, de plus en plus, comme un concept inadéquat en ce qui concerne l'amélioration maximale du transfert de connaissances. Ainsi, alors que le besoin est souvent défini comme le décalage entre la situation actuelle et la situation désirée par l'entreprise, les agents de formation observent fréquemment que la «situation désirée» fait l'objet d'enjeux stratégiques, de rapports de force et de rapports de sens où le «besoin» des uns apparaît aussi comme le «futile» des autres. En définitive, la définition des besoins est, le plus souvent, calquée sur la vision de la situation désirée par le commanditaire, ce qui n'est pas, en soi, une garantie pour le transfert.

1.3 L'absence de support et de suivi

Au terme d'une formation, il se présente généralement deux situations : d'une part, il se peut que l'on assiste à une baisse momentanée de la performance ou du rendement des employés qui, selon le cas, se maintiendra ou conduira à un niveau de performance accru. C'est le cas, entre autres, des employés qui se familiarisent avec une nouvelle technologie (la bureautique, par exemple). Pendant un certain temps les anciennes habitudes de travail interfèrent négativement avec les nouvelles. Il y a alors un risque de retour en arrière. C'est par des mesures de soutien, de suivi et d'entraînement postformation que ce problème peut être surmonté. Or, il arrive souvent que la formation est conçue comme une activité qui s'arrête à la porte de la classe ou de l'atelier. Il n'y a pas de ressources ou très peu qui soient affectées au suivi postformation. D'autre part, il arrive aussi que les employés quittent une session de formation avec des attentes élevées. Ils sont enthousiastes, voire dans un état d'excitation élevée. Ces employés, lors du retour au travail, cherchent à transformer leur environnement, les habitudes de travail, les attitudes et ce, avec un zèle qui en effraie plus d'un. Il arrive donc que les collègues ou les supérieurs freinent cet activisme. Les effets de la formation s'estompent alors peu à peu. Dans cette foulée, il peut se produire un effet de boomerang où l'excitation et l'enthousiasme initiaux muent en un état de démobilisation et de frustration des employés. L'entreprise ne s'était pas préparée à l'«impact formation» si bien qu'elle n'est pas en mesure de canaliser le potentiel accumulé

par les employés en formation. Elle en paie un prix parfois lourd puisque, pendant plusieurs années, les activités de formation deviennent suspectes et peu crédibles aux yeux des employés.

1.4 Les obstacles objectifs, normatifs et subjectifs

Ce facteur renverse la perspective de l'inadéquation de la formation. Ainsi, de la même façon que la formation peut être inadéquate, il arrive aussi que ce soit l'entreprise elle-même qui, à travers ses pratiques, fasse obstacle au déploiement du potentiel acquis en formation. Ces obstacles peuvent être objectifs, normatifs ou subjectifs. Par exemple, au plan objectif, l'entreprise peut effectuer des mises à pied, procéder à des transformations physiques, à des changements techniques et autres, si bien que la situation de transfert se transforme rapidement et soumet les apprentissages et les compétences à un processus d'obsolescence et de déqualification relativement rapide. De même, la surcharge de travail ou une mauvaise définition de la tâche peuvent constituer des obstacles objectifs au transfert. Ce sont cependant les obstacles normatifs qui, le plus souvent et sans trop qu'on s'en rende compte, nuisent au transfert. Ainsi, une entreprise peut, d'une part, encourager une formation orientée, par exemple, sur le «service à la clientèle» ou la «qualité totale» mais, d'autre part, maintenir à travers les règles internes, les critères d'évaluation, le style de leadership de ses cadres, que ce qui comptent, en fait, ce sont les résultats quantifiables des opérations. Les employés vivent alors une situation de «double message» qu'ils ressentent comme une forme de manipulation. De même, la division du travail à l'intérieur de l'entreprise, le système de place auquel les employés sont assujettis, peut faire obstacle au transfert. Par exemple, les compétences collectives recherchées actuellement par les employeurs (le travail en équipe, les habiletés de communication, la résolution de problèmes, l'autonomie et la responsabilisation) se heurtent souvent aux lignes de démarcation introduites par la division du travail, les identités de métiers, définies par le taylorisme.

Ce dernier point met en évidence l'importance grandissante des conditions subjectives qui entourent le transfert. Ainsi, le passage d'une division du travail centrée sur la tâche à une division plus collective, centrée sur l'équipe, le département, voire sur le devenir de l'entreprise, fait appel à de nouvelles dispositions expressives et créatives des employés et à de nouvelles compétences (Malglaive, 1987; Orofiamma, 1987). Les employés veulent ainsi avoir leur mot à dire, que l'on tienne compte de leur point de vue, de leurs idées, de leurs critiques, de leurs attentes, bref qu'on les reconnaisse comme des partenaires à part entière. Cette nouvelle forme de partenariat, bien qu'elle ait une portée normative, repose, d'abord et avant tout, sur l'adhésion des employés au projet de l'entreprise. Sans cette adhésion, il arrive que des employés qui ont fait certains apprentissages refusent d'en faire profiter leur entreprise (intentionnellement ou en la quittant) estimant qu'elle seule en retire un avantage. La formation a, de plus en plus, à prendre en compte ces nouveaux processus identitaires qui unissent employés et entreprise.

Cette liste non exhaustive de facteurs qui restreignent le transfert peut aussi, on l'aura deviné, se lire *mutatis mutandis* comme une liste de facteurs qui favorisent le transfert. Par exemple, une formation «adéquate» contribuera positivement au transfert.

Cependant, le point que nous voulons soulever ici est que cette liste de facteurs, bien qu'elle soit utile du point de vue de l'intervention, ne permet pas une approche analytique des pratiques de formation dans les entreprises. Ainsi, comment se fait le passage des apprentissages aux compétences? Comment ces compétences se lient-elles à des processus identitaires? Pourquoi certains savoirs des employés sont-ils si persistants alors qu'ils ne sont que peu ou pas modifiés par la formation? Quel rôle jouent la formation de base, les habiletés générales, par rapport au caractère souvent spécifique et pointu des situations de travail? Pourquoi les employés assimilent-ils rapidement certaines notions réputées difficiles et bloquent sur des notions pourtant jugées faciles? Et ainsi de suite. Autrement dit, les facteurs que nous avons mis en évidence ne nous instruisent guère sur les mécanismes même du transfert. Se pose ici le problème de la traduction de ces facteurs dans une approche analytique spécifique au transfert de connaissances.

C'est ce problème que nous abordons en proposant un modèle de transfert de connaissances adapté à la formation en entreprise. Avant d'examiner ce modèle, il serait toutefois utile de le situer dans un environnement théorique et de mettre en perspective la position centrale sur laquelle nous nous appuyons pour construire celui-ci.

2. LES INGRÉDIENTS THÉORIQUES D'UN MODÈLE DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Un modèle est généralement défini comme une représentation fonctionnelle et simplifiée d'un phénomène (Legendre, 1988). En ce sens, il doit rendre compte du phénomène qu'il représente à la fois de façon descriptive et dynamique et ce, en favorisant un gain synthétique par rapport aux compréhensions antérieures (Thom, 1972).

D'une part, l'identification des mécanismes descriptifs du transfert de connaissances ne va pas de soi puisque, comme nous l'avons vu avec les facteurs défavorables au transfert ou qui le stimulent, il s'agit d'un phénomène qui ne se saisit qu'à travers ses manifestations. La reconstruction analogique des mécanismes du transfert à partir de ses manifestations a fait l'objet, et fait encore l'objet, d'intenses polémiques; par exemple, entre le paradigme *stimuli-réponse* des sciences béhavioristes et le paradigme *input-output* des sciences cognitivistes. Sur ce plan, comme nous le verrons, notre position se rapproche davantage d'une théorie sociale de l'apprentissage.

D'autre part, l'identification d'un principe dynamique spécifique au transfert de connaissances ne va pas, lui non plus, de soi. Pourquoi les employés transfèrent-ils, ou non, à la situation de travail ce qu'ils acquièrent en formation? Est-ce là un phénomène de désirs ou de pulsions? De survie? De pression ou de contrôle social? D'intégration sociale? D'accomplissement personnel, professionnel ou social? Quel rôle jouent les incitatifs monétaires? Les incitatifs symboliques? Les interactions avec les pairs? Avec les supérieurs? Avec les associations professionnelles ou syndicales? Et ainsi de suite. L'identification d'un principe dynamique pose donc le problème de la prévisibilité du modèle de transfert de connaissances que nous proposons.

2.1 Volet descriptif du modèle de transfert de connaissances

Au début du siècle, Thorndike et Woodworth (1901) attribuaient le phénomène du transfert à la présence d'éléments identiques entre la situation de formation et la situation

de transfert. Autrement dit, plus la situation de formation ressemblait à la situation de transfert, plus celui-ci était optimisé. L'utilisation de ce principe des éléments identiques est encore, aujourd'hui, très répandue. En effet, n'est-ce pas là un principe sous-jacent à l'utilisation de stages de formation en entreprise, aux formules d'alternance formation-travail et aux procédés de simulation popularisés par les technologies éducatives? D'ailleurs, les approches béhavioristes et néo-béhavioristes de l'enseignement (Gagné, 1965) ont repris et intégré ce principe de base du transfert. Cependant, dès ses débuts (Judd, 1908) et plus systématiquement à partir des années soixante, avec la montée des sciences de la cognition, le principe des éléments identiques fut remis en question. En effet, est-ce que l'identité entre deux situations est un fait objectif, indépendant de celui qui apprend, ou bien le résultat d'une perception qui s'appuie sur une solide organisation cognitive? De plus, la valeur d'un stage dépend-elle de ce que le stage superpose identiquement situation de formation et situation de transfert ou dépend-elle de la capacité de celui qui le suit à en tirer une expérience formative?

Les sciences de la cognition ont ainsi placé, entre la situation de formation et la situation de transfert, la perception de l'apprenant. Au point de départ, cette perception fut reconstruite sur la base du modèle *input-output* proposé, au cours des années cinquante, par les théories de l'information. Il s'agissait de décrire, à partir de l'analogie de l'ordinateur, ce qui se passe entre l'*input* d'information, c'est-à-dire le stimulus formation et le *output* de celle-ci, c'est-à-dire l'exécution performante d'une tâche faisant appel à cette information dans une situation de transfert. C'est dans cette perspective que la psychologie cognitiviste s'est alors penchée sur la perception, la mémorisation, les représentations ou schèmes, les processus cognitifs, la résolution de problèmes et autres. Dans ce sens, les psychologies cognitivistes se sont davantage préoccupées de concevoir les mécanismes internes, ou cognitifs, du transfert que de la situation de transfert elle-même. Dès lors, le transfert a été conçu dans une perspective assimilative plutôt qu'adaptative, pour reprendre la terminologie de Piaget. Il s'agissait, notamment, de comprendre comment se fait le passage d'un schème antérieur à un schème plus abstrait favorisant, soutenait-on, le transfert général, c'est-à-dire l'utilisation de ce schème à travers des situations multiples et changeantes.

Plusieurs recherches récentes ont confirmé le déclin du paradigme stimuli-réponse, mais ont aussi contribué à ébranler le paradigme *input-output* des sciences de la cognition. Ces recherches, selon nous, permettent une approche renouvelée du transfert, puisqu'elles font voir l'importance du contexte, c'est-à-dire du monde quotidien dans lequel pense et agit l'apprenant (Lave, 1991; Perkins et Salomon, 1989; Brown, Collins et Duguid, 1989; Carraher, Carraher et Schliemann, 1985; Lave, Murtaugh et De la Rocha, 1984), des intentions, ou de l'activité stratégique de l'apprenant (Bereiter et Scardamalia, 1985), des processus identitaires (Tanguy, 1986) et enfin, des savoirs tirés de l'expérience (Toupin, 1991; Malglaive, 1990; Schön, 1987; Kennedy, 1983). D'ailleurs, Rommetveit (1987) résume fort bien ce qui est reproché ici aux sciences de la cognition. Celles-ci, selon lui, présentent l'environnement externe comme un monde stable, ou fixe, dans lequel des agents «rationnels», sans sentiments, ni intérêts, veillent à la communication linéaire de l'information sans recourir à des relations de pouvoir ou de contrôle. On l'aura deviné, ces recherches accordent, de plus en plus, un poids déterminant à la situation de transfert elle-même.

Ces recherches récentes nous amènent à concevoir le transfert comme un objet social que met en relation, d'une part, les pratiques de médiation sociale, dont la formation en entreprise et, d'autre part, les pratiques d'utilisation de l'apprenant. Examinons tout d'abord ces dernières.

2.1.1 Les pratiques d'utilisation

Les pratiques d'utilisation mettent en évidence un premier usage, soit celui de la saisie et du traitement d'une connaissance non familière et celui de la transformation de cette connaissance en usages conceptuels ou instrumentaux. Ces deux types d'usage sont réunis par ce que nous appelons le processus d'appropriation de l'apprenant. Ainsi, lorsqu'une connaissance non familière se présente, l'apprenant enclenche le processus qui suit.

- Tout d'abord, pour s'approprier cette nouvelle connaissance, l'apprenant mobilise ses savoirs antérieurs et soumet ce qui lui est non familier à un traitement analogique ou métaphorique.
- En mobilisant ses savoirs, l'apprenant fait aussi intervenir les mécanismes d'ancrage de ces savoirs. Interviennent alors des considérations stratégiques ou intentionnelles (la position stratégique de l'apprenant dans l'entreprise) et des considérations contextuelles (la surcharge de travail, la non-réceptivité) qui affecteront le processus d'appropriation.
- Finalement, la «sanction» du processus d'appropriation, qui fait en sorte que l'apprenant transforme, ou non, ce qui lui était au départ non familier en usage conceptuel ou instrumental, vient de son réseau d'identités et d'appartenances (appartenance à un métier, à une profession, ancienneté, position hiérarchique, etc.).

2.1.2 Les pratiques de formation

Nous concevons, en nous inspirant des travaux de Vygotsky (1962) et d'autres à sa suite (Cole, 1985), les pratiques de formation comme un mode d'accompagnement, une forme de médiation sociale, du processus d'appropriation de l'apprenant. Ainsi, alors que l'apprenant mobilise ses savoirs familiers pour s'approprier ce qui lui est non familier les pratiques de formation, quant à elles, permettent de faire «dialoguer» ce processus avec un arrière-plan culturel. Dans ce sens, les pratiques de formation pourront souvent s'appuyer sur les savoirs de l'apprenant pour favoriser l'appropriation du non familier mais, parfois, elles devront les confronter en proposant tantôt un recadrage des savoirs familiers, tantôt une mise en perspective de ceux-ci ou encore, à l'occasion, de profondes remises en question.

Les pratiques de formation, en tant que médiation sociale, favorisent ainsi le dialogue avec une culture. Selon nous, les pratiques de formation contribuent à ce dialogue en faisant intervenir au cœur des processus d'appropriation deux concepts clés : la compétence et la pertinence.

La compétence est à mettre en lien avec l'évolution sociale. Ainsi, ces formes sociales idéales ou performantes qu'on nomme compétences correspondent à l'objectivation et au découpage en champs, larges ou spécialisés, de pratiques sociales qu'une

société, à un moment donné, estime valides pour sa production et sa reproduction. Par exemple, dans ces microsociétés que sont les entreprises, nous assistons, à l'heure actuelle, à une remise en question du découpage de ces champs de pratique. De plus en plus, nous assistons à la montée de «nouvelles» compétences, plus larges, plus collectives et moins spécialisées, qui embrassent des familles de métiers, l'entreprise toute entière, voire des secteurs industriels au complet. Ce nouveau découpage a et aura de profonds impacts sur les pratiques de formation. L'importance donnée à la formation de base des employés va dans ce sens de même que la montée de ces nouvelles formes d'accompagnement qui se situent entre la situation de formation et la situation de transfert et que l'on nomme suivi, entraînement, soutien, «coaching» et autres.

La pertinence puise, sa force de conviction, sa prégnance, dans l'imaginaire social. On se rappellera, par exemple, cet attrait qu'exerçait le programme spatial des États-Unis, au cours des années soixante et soixante-dix, sur l'imagination de millions de jeunes Américains, et qui a favorisé les carrières scientifiques et techniques. La pertinence est donc ce qui permet d'investir les pratiques de formation d'un sens, que celui-ci soit purement utilitaire ou qu'il s'étende jusqu'à l'idée d'un projet, implicite ou explicite. D'ailleurs, les entreprises tendent à admettre ce «nouveau» type de rapport au travail en cherchant à se doter d'un projet d'entreprise.

Dans ce sens, les pratiques de formation sont de plus en plus conçues comme un outil qui permet à l'entreprise de mobiliser ses employés vers un objectif commun et partagé. Les pratiques de formation sont au cœur même du travail de l'entreprise sur son propre imaginaire. Elles sont appelées à s'arrimer davantage à la planification stratégique de l'entreprise, sur le plan de communication interne et externe de celle-ci, sur le plan de carrière des individus et ainsi de suite.

2.2 Volet dynamique du modèle de transfert de connaissances

Une conception du transfert de connaissances comme objet social ne peut se satisfaire d'une approche descriptive. Par exemple, comment rendre compte du rapport entre le savoir familier et la connaissance non familière en se limitant à une analyse descriptive? De même, comment se fait le passage entre la saisie et le traitement du non-familier et sa traduction en usage conceptuel ou instrumental? Ces questions et d'autres font appel à l'identification d'un principe dynamique. C'est ce principe dynamique qui permet d'ailleurs de donner au modèle proposé une valeur prédictive, non pas au sens d'une loi physique, mais prédictif dans un sens cybernétique. Ainsi, dans la mesure où les pratiques de formation et les pratiques d'utilisation cherchent à s'ajuster de façon continue à ce principe dynamique, notre modèle prédit qu'elles optimiseront le transfert.

Avant d'identifier ce principe dynamique qui réunit les pratiques de formation et les pratiques d'utilisation, il convient de mettre en évidence que ces pratiques possèdent une dynamique qui leur est propre, semblable mais qui s'actualise de façon différente des unes aux autres. Cette dynamique est celle de l'anticipation. Ainsi, du côté des pratiques d'utilisation, c'est l'anticipation d'un avantage conceptuel (par exemple, mieux comprendre une situation, un problème) ou instrumental (par exemple, mieux faire son travail, accéder à une promotion) qui favorisera l'appropriation d'une nouvelle connaissance. Du

côté des pratiques de formation, c'est l'anticipation de modèles d'action ou de pensée idéaux ou performants qui, d'une part, s'appuient sur un diagnostic de la situation initiale de l'entreprise et, d'autre part, laissent entrevoir les impacts ou les retombées positives de telles ou telles stratégies d'intervention.

En faisant de l'anticipation une force motrice qui se situe au cœur des pratiques d'utilisation et des pratiques de formation, la recherche d'un principe dynamique au transfert de connaissances est facilitée. En effet, il s'agit dès lors d'identifier un principe dynamique susceptible d'établir un équilibre, un dialogue fructueux, entre ces deux formes d'anticipation. Nous concevons ce principe dynamique sous la forme d'une rationalité cybernétique, communicationnelle, dirait Habermas (1987) ou globale, dirait Serres (1990). Ce type de rationalité implique que les pratiques de formation et les pratiques d'utilisation entretiennent un dialogue optimal lorsque, dans l'action même, émerge une volonté de s'engager, sans contrainte autre que celle des meilleurs arguments, en faveur d'objectifs communs et partagés. Notre modèle de transfert de connaissances accorde ainsi une très grande importance aux réalités quotidiennes, des pratiques comme condition de passage du «local» au général.

Nous ne croyons donc pas que ce sont des programmes massifs de formation qui s'appuient, au départ, sur des concepts généraux tels «mission», «culture d'entreprise», «excellence», «leadership», «qualité totale», «partenariat» et autres qui favorisent le transfert. Ces concepts généraux sont plus, selon nous, des résultats que des points de départ. D'ailleurs, ce type de programmes de formation postule souvent que les comportements des employés sont modifiés lorsqu'on agit sur les connaissances, les attitudes et les croyances des individus, alors que ce sont les pratiques comportementales et communicationnelles des employés dans leur contexte de travail qui donnent forme aux savoirs, aux attitudes et aux croyances des individus (Beer *et al.*, 1990).

Notre concept de rationalité est pragmatique en ce sens qu'il se construit au cœur même des pratiques et non pas à partir de catégories générales ou abstraites. Cependant, il faut admettre que, jusqu'à présent, les pratiques qui se déroulent dans les entreprises n'ont donné prise qu'à une forme de rationalité limitée ou incomplète, par exemple, celle des sciences et des techniques. Ainsi, pendant longtemps, les pratiques de travail ont été considérées comme une simple extension des exigences d'efficacité et de performance liées aux techniques. La division taylorienne du travail est peut-être l'illustration la plus saisissante de cette rationalisation tronquée. Or, aujourd'hui, il semble bien que ce ne soit plus une forme de rationalité «productive», puisqu'elle engendre diverses formes de résistances, actives ou passives, des employés à l'égard de leur travail. De plus en plus, de nombreuses entreprises redécouvrent, à côté de la rationalité instrumentale des sciences et des techniques, une rationalité sociale (par exemple, la coordination, le travail en équipe, des règles souples, des normes plus consensuelles) et une rationalité subjective ou affective (par exemple, l'adhésion des employés, l'engagement, la volition, l'expression des points de vue). Ces nouvelles avancées au sein des pratiques de travail en entreprise interpellent, à leur tour, une autre entreprise, soit celle de la connaissance. Ainsi, les pratiques de production de connaissances auront, de plus en plus, à se situer dans une perspective communicationnelle qui appelle à un décentrement par rapport à la discipline ou à la spécialité pour davantage favoriser le rapport réflexif des pratiques à elle-même.

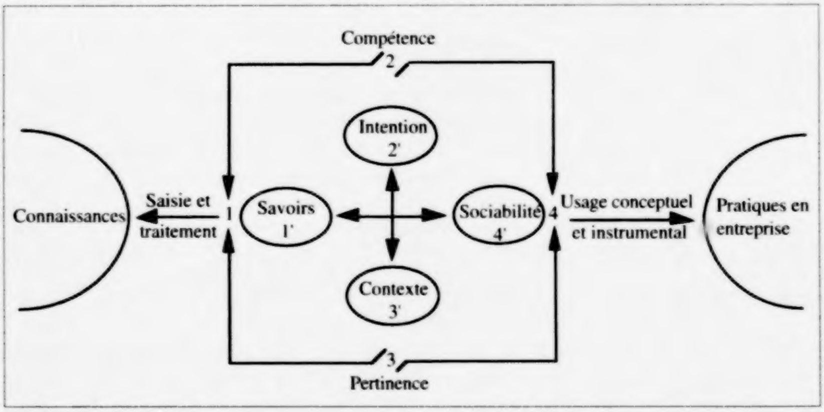
Nous considérons donc que les entreprises susceptibles d'optimiser le transfert de connaissances sont celles qui favorisent de nouvelles avancées de la rationalité. Ces nouvelles avancées se manifestent dans les pratiques, au jour le jour, favorisant une démocratisation des pratiques du travail dans des domaines tels la coordination, la prise de décision, l'organisation du travail et la place que l'on donne aux points de vue des employés. En définitive, ce sont ces nouvelles avancées dans la démocratisation du travail qui constituent une force dynamique, un horizon favorable qui permet d'optimiser les rapports entre les pratiques de formation et les pratiques d'utilisation.

3. MODÈLE DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES ET MODE D'EMPLOI

La figure 1 présente, de façon schématique, le modèle que nous proposons pour rendre compte du transfert de connaissances dans les entreprises. Au cœur du modèle nous retrouvons le processus d'appropriation de l'employé qui se situe entre deux moments des pratiques d'utilisation, soit, d'une part, la saisie et le traitement de nouvelles connaissances et, d'autre part, la transformation en usage conceptuel et instrumental de ces connaissances à l'intérieur des pratiques comportementales et communicationnelles qui se déroulent dans l'entreprise. De même, au-dessus et en-dessous du processus d'appropriation, nous avons représenté les pratiques de formation à partir de deux concepts qui sont susceptibles d'interagir significativement avec les pratiques d'utilisation, soit la compétence et la pertinence. Les chiffres qui accompagnent chacun des éléments du modèle visent à faciliter l'identification des diverses lectures que l'on peut faire de ce modèle. Examinons quelques-unes d'entre elles, surtout par rapport aux pratiques de formation.

FIGURE 1

Modèle du transfert de connaissances adapté à la formation en entreprise



2-1 — Zone de compétence

Il s'agit d'amener les employés à faire état de leurs savoirs antérieurs et, à partir de ceux-ci, de déterminer une stratégie d'accompagnement qui tiendra compte de ces

points de départ tout en identifiant les étapes susceptibles de les amener au niveau de maîtrise souhaité. Cette opération peut prendre la forme de la reconnaissance des acquis lorsqu'on parle de point de départ. Cependant, comme nous l'avons vu, les savoirs tirés de l'expérience s'avèrent parfois un point d'appui viable mais compte tenu de certains niveaux de maîtrise recherchés, ils peuvent aussi s'avérer des freins ou des obstacles à des apprentissages ultérieurs.

3-1 — Zone de pertinence

Les pratiques de formation peuvent proposer des temps d'appropriation qui permettront aux employés de réfléchir, de discuter et d'anticiper les avantages qu'ils peuvent retirer, pour eux et pour l'entreprise, des nouvelles connaissances qu'on leur propose. Cette zone de pertinence construite autour des processus d'appropriation est renforcée lorsqu'elle est synchronisée avec le projet de l'entreprise.

2-4 — Changement de perspective

L'appropriation de nouvelles connaissances fait intervenir, à divers degrés, un recadrage des savoirs conduisant à ce que Mezirow (1985) appelle un changement de perspective. Les pratiques de formation auront alors à accompagner et à appuyer ces changements de perspectives. Les interventions dépendront alors du niveau de changement anticipé. Ainsi, si les nouvelles connaissances proposées n'avaient pour but que d'informer ou de sensibiliser les employés, les stratégies d'accompagnement post-formation seront plutôt légères. Par contre, s'il s'agissait de mobiliser les employés vis-à-vis de nouvelles façons de faire, tranchant radicalement avec les anciennes, ou encore de les légitimer, l'accompagnement post-formation sera beaucoup plus lourd. Il serait alors avantageux de s'assurer que les employés intègrent ces nouveaux matériaux dans leurs parcours identitaires.

3-4 — Changement de référentiel

Les activités comportementales et communicationnelles des employés qui suivent une formation ont intérêt à trouver un prolongement dans les discours et les pratiques qui ont cours dans l'entreprise. Lors de formation très pointue ou fonctionnelle ces changements apportés au référentiel n'ont pas à être substantiels. Par contre, dans le cas de programmes de formation qui ont des visées de transformations assez profondes, les modifications apportées au cadre de référence des employés seront significatives. Certaines entreprises d'ailleurs emploient l'expression «changement de paradigme». Les pratiques de formation ont alors à véhiculer de nouvelles images, de nouveaux symboles, des métaphores qui contribuent à donner une profondeur stratégique aux changements anticipés.

CONCLUSION

Le modèle de transfert de connaissances que nous avons exposé propose une traduction analytique des facteurs qui nuisent au transfert qui le stimulent dans le contexte des entreprises. Ce modèle, selon nous, permet un gain par rapport aux compréhensions antérieures. Ainsi, notre modèle met en évidence le fait que le transfert est un objet social qui résulte des interactions entre les pratiques de formation et les pratiques d'utilisation. Entre autres, cette proposition met en évidence l'idée qu'un transfert réussi résulte d'une relation optimale entre les activités stratégiques et les activités rationnelles.

RÉFÉRENCES

ANNET, J. et SPARROW, J. (1985).
Transfer of training : A review of research and practical implication. *PLET 22*(2), 116-124.

BEER, M., EISENSTATM, R.A. et SPECTOR, B. (1990).
Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review*. Nov-déc., 158-166.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1985).
Intentional learning in school contexts. Toronto : OISE.

BROWN, J.L., COLLINS, A. et DUGUID, P. (1989).
Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32-42.

CARRAHER, T.N., CARRAHER, D.W. et SCHLIEMANN, A.D. (1985).
Mathematics in the street and in the school. *British Journal of Developmental Psychology, 3*, 21-29.

CLARK, R.E. et VOOGEL, A. (1985).
Transfer of training principles for instructional design. *ECTJ, 33*(2), 113-123.

COLE, M. (1985).
The zone of proximal development : Where culture and cognition create each other. *In* J.V. Wertsch, (éd.), *Culture, communication and cognition*. New York : Cambridge University Press.

COUSINS, J.B. (1988).
Factors influencing knowledge utilisation : Principals'use of appraisal data concerning their own performance. Toronto : OISE.

DUBARD, D. et MEHAUT, P. (1986).
Formation et politiques d'entreprises. *In* L. Tanguy (éd.), *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris : La documentation française.

GAGNÉ, R.M. (1965).
The conditions of learning. New York : Holt, Rinehart and Winston.

GICK, M.L. et HOLYOAK, K.J. (1987).
The cognitive basis of knowledge transfer. *In* S.M. Cormier et J.D. Hagman (éd.), *Transfer of learning. Contemporary research and applications*. San Diego : Academic Press.

GLASER, E.M., ABLESON, H.H. et GARRISSON, K.M. (1983).
Putting knowledge to use : Faciliting the diffusion of knowledge and the implementation of planned change. San Francisco : Jossey-Bass.

HABERMAS, J. (1987).
Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1). Paris: Fayard.

HAVELOCK, R., GUSKIN, A., FROHMAN, M., HAVELOCK, M., HILL, M. et HUBER, J. (1969).
Planning for innovation : Through dissemination and utilisation of knowledge. Ann Harbor, Michigan : University of Michigan.

JOYCE, B.R. et CLIFT, R.T. (1984).
Teacher education and the social context of the workplace. *Childhood Education, 61*(2), 115-128.

JUDD, C.H. (1908).
The Relation of special training and general intelligence. *Educational Review, 36*, 42-48.

KENNEDY, M.M. (1983).
Working knowledge. *Knowledge, 5*(2), 193-211.

LAVE, J., MURTAUGH, M. et DE LA ROCHA, O. (1984).
The Dialectical of arithmetic in grocery shopping. *In* B. Rogoff et J. Lave, (éd.), *Everyday cognition : Its development in social context*. Cambridge : Harvard University Press.

LAVE, J. (1991).
Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et Sociétés, 23*(1), 145-162.

LEGENDRE, R. (1988).
Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal : Larousse.

MAGLAIVE, G. (1990).
Enseigner à des adultes, Paris : PUF.

MAGLAIVE, G. (1987).
Quelles connaissances pour les nouvelles technologies? *In* J.-L. Ferrand, J.-P. Le Goff, G. Malglaive et R. Orofiamma, (éd.), *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?* Paris : La documentation française.

MEZIROW, J. (1985).
Concept and action in adult education. Adult Education, *35*(3), 142-145.

OROFIAMMA, R. (1987).
De nouvelles compétences pour de nouvelles situations de travail. *In* J.-L. Ferrand, J.-P. Le Goff, G. Malglaive et R. Orofiamma, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?* Paris : La documentation française.

PERKINS, D. N. et SALOMON, G. (1989).
Are cognitive skills context-bound? *Educational Research, 18*(1), 16-25.

ROBINSON, D.G. et ROBINSON, J.C. (1989).
Training for impact. San Francisco : Jossey-Bass.

ROMMETVEIT, R. (1987).
Meaning, Context and Control : Convergent Trends and Controversial Issues. *In* Current Social Science Research on Human Cognition and Communication. *Inquiry, 30*, 77-99.

ROYER, J.M. (1979).
Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist, 14*, 53-69.

SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflexive practitione. San Francisco : Jossey-Bass.

SERRES, M. (1990).
Le contrat naturel. Paris : François Bourin.

SINGLEY, M.K. et ANDERSON, J.R. (1989).
The transfer of cognitive skill. Cambridge : Harvard University Press.

TANGUY, L. (1986).
Contenus de formation et savoir. Un exemple de renouvellement des problématiques. *In* L. Tanguy, (éd.). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris : La documentation française.

THOM, R. (1972).
Stabilité structurelle et morphogénèse : essai d'une théorie générale des modèles. Reading : W.A. Benjamin.

ThORNDIKE, E.L. et WOODWORTH, R.S. (1901).
The influence of movement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review, 8*, 247-261.

TOUPIN, L. (1991).
L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage? *Sociologie et sociétés, 23*(1), 109-129.

VIOLAS, P.C. (1981).
Reflexions on theories of human capital, skills training and vocational education. *Educational Theory, 31*(2), 137-151.

VYGOTSKY, L.S. (1962).
Thought and language. Cambridge : MIT Press.

Le partenariat dans les formations qualifiantes

Edmée Ollagnier
Université de Genève

Introduction

Les lieux de formation continue sont extrêmement diversifiés aujourd'hui et se sont multipliés compte tenu de l'évolution des demandes et des évolutions législatives nationales. En matière de formation professionnelle, deux espaces sont depuis longtemps reconnus en tant que lieux éducatifs : l'entreprise et les institutions de formation délivrant des diplômes qui débouchent sur des professions.

Dans ces deux cas, les compétences de formation restent spécifiques, mais les complémentarités sont de plus en plus évidentes dans un monde économique dans lequel les niveaux de qualification requis se complexifient. Le partenariat entre milieux économiques et institutions publiques de formation continue est amené à se développer dans les prochaines années. Actuellement, les dispositifs de collaboration qui entraînent une validation bipartite en sont au stade quasi expérimental. Leur valorisation est indispensable en vue de banaliser ce qui, aujourd'hui encore, est souvent identifié à des actions marginales de formation continue.

1. Les évolutions de collaboration dans la formation

1.1 Des histoires et des logiques différentes

Depuis des siècles, et quels que soient les pays concernés, deux tendances en matière de formation professionnelle s'affrontent : celle qui consiste à décerner un diplôme officiel et celle qui adapte des salariés aux exigences de la production.

1.1.1 La formation-adaptation

Organisée par l'entreprise ou commanditée par elle auprès d'une structure de formation spécialisée dans un domaine de connaissances donné, elle conduit à des apprentissages directement liés au poste de travail. Dans la logique taylorienne, il s'agit d'une formation qui vise délibérément des apprentissages pratiques parcellaires et qui correspondent à une division des tâches planifiée. La formation «sur le tas» en est la forme la plus répandue et la plus ancienne; les formations techniques «pointues», dispensées par des fabricants de matériel ou par des organismes de formation spécialisés, se sont développées durant les dernières décennies.

1.1.2 La formation-diplômante

Organisée par les pouvoirs publics, elle conduit à un titre officiel. En France, l'Association pour la formation professionnelle des adultes a une vocation traditionnelle de délivrer à des adultes des Certificats d'aptitude professionnelle spécialisés dans de

nombreux domaines et le Conservatoire national des arts et métiers, celle de permettre à des adultes d'accéder au titre d'ingénieur en suivant des cours du soir. L'Éducation nationale, beaucoup plus jeune dans sa pratique de formation d'adultes et qui a une vocation de généraliste, contrairement aux deux précédentes, offre actuellement des certificats de niveau universitaire en formation continue. En Suisse, les structures et programmes universitaires destinés aux adultes professionnels en sont à leurs balbutiements.

Dans tous les cas, ces institutions proposent des formations dans lesquelles les apprentissages théoriques sont centraux et prédominants. Les liens avec le monde du travail sont instaurés sous forme de stages, de témoignages de praticiens ou encore de travaux pratiques en laboratoire. Ces certifications reconnues sont accessibles sous certaines conditions et permettent, pour chaque programme, à des adultes en provenance de milieux divers d'obtenir un même diplôme monnayable sur le marché de l'emploi.

Pour ces institutions publiques, la formation continue constitue l'offre d'une deuxième chance éducative à un public adulte, voire un prolongement de l'école. Dans certaines structures, on observe, aujourd'hui encore, une volonté délibérée de minimiser les liens avec les milieux économiques afin de sauvegarder la sacro-sainte liberté académique ainsi que le label de qualité qu'on y associe.

1.2 De nouvelles nécessités

Compte tenu de la complexification des fonctions de production et de service de l'augmentation du phénomène de mobilité, l'acquisition de compétences élargies et la reconnaissance qui en est faite vont progressivement devenir indissociables.

1.2.1 La notion de compétence

Quel que soit le secteur d'activité, la compréhension du processus de production par chaque salarié est devenue indispensable, notamment pour des raisons de compétitivité. Comment, par exemple, sensibiliser durablement le personnel d'un service à une démarche de qualité s'il n'en connaît pas les enjeux? Ou comment limiter les pannes dans un secteur où les salariés ne connaissent que très partiellement le fonctionnement du matériel et ses modalités d'entretien? Comment rendre un chef de service administratif attentif aux contraintes des services de production s'il ne connaît pas leur organisation? Ou enfin, comment convaincre l'amont et l'aval du processus de production?

Dans tous les cas, il s'agit bien d'une nécessité de plus en plus pressante de parvenir, à tous les niveaux, à une compréhension élargie d'un système de production. Cette compréhension est bien sûr basée sur des apprentissages pratiques, mais aussi sur des savoirs plus abstraits, qui font référence à des modèles théoriques. L'articulation entre ces deux types de savoirs, construite à partir de situations réelles rencontrées, garantit l'appropriation des connaissances dans chaque situation.

1.2.2 Une mobilité galopante

Qu'elle soit volontaire ou rendue obligatoire, la mobilité concerne un nombre de plus en plus important d'adultes. L'époque pendant laquelle on avait un métier et un emploi à vie est révolue; des métiers disparaissent, puisqu'ils n'ont aucun sens dans l'économie actuelle; d'autres voient le jour en fonction des nouvelles exigences technologiques et de toutes les possibilités de développement qu'elles offrent. La reconnaissance des parcours professionnels et des acquis est aujourd'hui largement discutée dans les milieux de la formation.

Les formations suivies par les professionnels dans le cadre de leur travail facilitent en principe leur mobilité interne à l'entreprise. En cas de changement d'employeur, la reconnaissance indiscutable de connaissances est celle qu'on attribue aux certifications. Par contre, la reconnaissance des compétences est moins facile à établir, faute de validation officielle.

1.2.3 Un partenariat indispensable

Les situations de travail évoluent vers des fonctions complexes, qui nécessitent de plus en plus une compétence collective. Des formations qui dépassent largement le cadre des formations-adaptation sont à mettre en place et méritent d'être validées officiellement, au-delà du contexte de travail dans lequel elles ont été conçues. C'est le principe des formations qualifiantes, qui dans leur conception et réalisation, associent lieu de travail et lieu de réflexion.

Dans ce cadre, les milieux professionnels et les entreprises sont les garants de l'adéquation entre apprentissage et situation de travail. Les institutions publiques de formation garantissent la construction pédagogique, l'apport de connaissances et la certification.

Pour les milieux de la formation d'adultes, les formations qualifiantes constituent le meilleur moyen de prendre en compte les apprentissages expérientiels des participants. Pour les milieux économiques, outre le rôle d'accompagnement d'un projet défini de modernisation, elles constituent une justification interne et externe des efforts de formation.

2. LA COMPLÉMENTARITÉ DES COMPÉTENCES DU PARTENARIAT

2.1 Les milieux économiques

2.1.1 La définition des compétences requises

Une entreprise ou un secteur d'activité, par ses contraintes économiques et technologiques , fixe des objectifs de production et de commercialisation et, par conséquent, d'organisation. Les décideurs sont seuls habilités et compétents, avec parfois des aides extérieures de type audit, pour définir un projet de développement. Quel que soit ce dernier, les objectifs pour ce qui est de la compétence humaine se posent, à tous les niveaux de la ligne hiérarchique. Par des programmes-standard de formation diplômante, les décideurs trouvent rarement réponse à leurs exigences, y compris pour leur personnel en place.

2.1.2 L'existence des situations d'apprentissage

Les situations de travail représentent le contexte le plus favorable à certains apprentissages. Le matériel, le produit, les aléas de production (pannes, accidents), l'environnement technologique et humain sont autant d'éléments qui peuvent constituer une assise à des apprentissages. C'est à partir d'une réflexion sur les composantes réelles du travail que le transfert des acquisitions lors d'une formation est possible.

2.1.3 Les compétences de formateur

Les différents niveaux d'encadrement sont quotidiennement amenés à jouer un rôle de formateur au sein de leur institution. Rarement officialisée, parfois assurée sans être reconnue par le principal intéressé, la fonction de formateur chez les cadres est synonyme de fonction-relais de transmission de connaissances. De plus, les traditions d'accueil de stagiaires au sein des entreprises, qu'il s'agisse d'apprentis ou d'élèves de grandes écoles, mettent inévitablement un certain nombre de membres de formations qualifiantes, la connaissance de l'entreprise comme leurs compétences techniques légitiment le rôle de formateur qui leur est assigné.

2.1.4 La dimension collective de l'apprentissage

Le principe d'une formation qualifiante étant d'amener des professionnels à de nouvelles compétences individuelles et collectives définies en fonction d'un projet de développement, l'unité logique d'apprentissage est le groupe de travail. Même si tout le collectif de travail n'est pas d'emblée associé au dispositif, les échanges qui ont lieu entre participants à une formation ayant une même préoccupation permettent de parvenir à des compréhensions communes de situations de travail et, par conséquent, de déboucher sur des interventions concertées.

2.1.5 Les limites de l'entreprise en temps que lieu éducatif

L'éducation ne constitue pas une finalité pour une entreprise ou un secteur professionnel. Elle n'est qu'un moyen ou un outil pour développer des compétences. Même dans le cas de l'existence de services internes de formation, chargés de concevoir, de planifier et d'organiser des formations, la construction administrative et pédagogique d'un dispositif de formation qualifiante ne peut en aucun cas être de leur seul ressort.

2.2 Les structures publiques de formation d'adultes

Le ministère de l'Éducation nationale en France ou le Département de l'instruction publique en Suisse sont soucieux du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans l'évolution des qualifications et des compétences. Plusieurs éléments légitiment cette volonté.

2.2.1 Les compétences disciplinaires

Quel que soit le niveau scolaire du professionnel, de l'ouvrier ou employé non qualifié jusqu'au cadre supérieur, les structures ducatives publiques sont armées de compé-

tences. Les enseignants du secondaire ou du supérieur sont chargés de transmettre des connaissances dans des domaines variés. Certains d'entre eux ont aujourd'hui l'expérience de publics adultes. Dans le cas de formations qualifiantes, leur tâche consiste à adapter les fondements de leurs connaissances théoriques aux besoins des professionnels.

2.2.2 Des compétences pédagogiques

Les lieux éducatifs ayant une reconnaissance officielle ont comme finalité la formation. Les professionnels qui y sont rattachés ont les moyens nécessaires à l'organisation de programmes complexes. Les spécificités de l'apprentissage des adultes leur sont connues, tout comme les stratégies pédagogiques et d'évaluation sont inhérents à toute action de formation qu'ils ont à mener, et une de leurs missions de formateur est avant tout de faciliter des apprentissages.

2.2.3 Le pouvoir des diplômes

La grande force institutionnelle des structures d'enseignement public réside dans l'habilitation à délivrer des certifications reconnues à un échelon national, voire européen pour les deux pays qui nous concernent. Et ceci, quel que soit le niveau des diplômes délivrés. Le bénéfice de cette reconnaissance élargie du titre est, pour les professionnels qui l'obtiennent, une certaine garantie de promotion, tant sociale que professionnelle.

2.3 Les séductions de la collaboration

Plusieurs raisons indiquent qu'un partenariat est possible pour structurer et légitimer des formations directement liées aux préoccupations économiques actuelles.

2.3.1 Le résultat de complicités antérieures

L'apprentissage fait partie intégrante de l'histoire de la collaboration entre milieux économiques et services publics éducatifs. En Suisse, le système d'apprentissage fonctionne jusqu'à aujourd'hui de manière satisfaisante, surtout parce que la coordination existe entre les enseignants des écoles professionnelles de base ou supérieures et les maîtres d'apprentissage insérés dans les entreprises. Ces derniers sont largement formés et préparés à leur fonction. En France, par des dispositifs d'insertion de jeunes ou de chômeurs, les modalités de collaboration se sont multipliées et le partenariat s'est clairement solidifié dans certains cas par ce biais.

2.3.2 L'efficience de la formation

Les formations qualifiantes sont construites autour des situations de travail et de la formalisation qui en est faite par les professionnels concernés. La complémentarité des partenaires réside essentiellement dans cette double nécessité. Sans se référer de manière détaillée aux composantes du travail réel, les milieux éducatifs ne peuvent pas prétendre former des professionnels. Sans le travail pédagogique de formalisation des pratiques et sans son évaluation, les milieux économiques ne peuvent pas prétendre assurer des formations associées aux projets de développement institutionnel et des personnes.

Les deux lignes de force qui permettent de définir les formations qualifiantes sont donc bien la démarche de formation centrée sur des problèmes réels et la certification.

2.3.3 La valorisation de l'action

Pour les deux partenaires, entreprendre une démarche de collaboration, à la fois étroite et complexe, est source de difficultés certes, mais également de satisfaction. Pour les pouvoirs publics et, plus particulièrement, les structures d'enseignement, l'engagement dans des dispositifs de formation qualifiante constitue l'un des moyens, et sans doute le meilleur, de prouver l'efficacité de son ouverture vis-à-vis des milieux économiques.

Pour ces dernières, le fait de non seulement faciliter, mais de devenir coorganisateurs de formations qui débouchent sur des diplômes reconnus, permet de donner une certaine image de marque des compétences internes vis-à-vis de leurs divers partenaires, surtout lorsque les effets sur le système de production sont positifs.

2.3.4 Les limites

Mettre en place des dispositifs qualifiants implique que les résistances entre secteur privé et secteur public soient dépassées; or cette attitude est actuellement loin d'être générale. Dans le cadre d'une collaboration, le rôle de chacun des partenaires doit être clairement identifié et l'espace spécifique de compétences respecté. Enfin, si des collaborations sont possibles dans des circonstances qui le justifient, comme les formations qualifiantes, il est évident que les capacités des uns et des autres à monter de manière autonome des programmes de formation ne doivent nullement être remises en cause.

3. DEUX CAS DE PARTENARIAT DANS DES FORMATIONS QUALIFIANTES

Les deux exemples suivants se distinguent pour plusieurs raisons que nous évoquerons plus loin. Cependant, ils sont fidèles aux principes du partenariat, tel que nous venons de le délimiter.

3.1 Les CAP et BP de la chimie en France

Le dispositif de formation qualifiante a été organisé dans l'ensemble des sites d'un grand groupe de la chimie française depuis 1985.

3.1.1 Objectifs

La formation concernait les agents de production et visait l'accroissement des qualifications et une accessibilité aux responsabilités dans le travail. Le retour au «métier», la recomposition d'un savoir-faire collectif en étaient les pièces maîtresses. Ce dispositif s'est inscrit dans un projet d'entreprise de modernisation technologique et organisationnelle. Le dispositif a été le produit d'un partenariat, d'une collaboration entre l'entreprise et l'Éducation nationale, à toutes les phases : conception et exécution de la formation, validation des acquis et certification.

3.1.2 Outils et moyens

Des «groupes-métier» ont été constitués à l'échelon national dans un premier temps, puis, dans chaque atelier des sites. Composés de formateurs externes, d'agents de maîtrise formateurs, d'opérateurs et du responsable ingénieur du service, leur rôle premier a consisté à décomposer le métier en identifiant toutes les tâches. Des grandes fonctions ont été repérées dans un deuxième temps, par rapport auxquelles ont été identifiées les capacités générales qu'elles impliquent. Ensuite, des objectifs opérationnels de formation ont été définis, en ce qui a trait au comportement attendu, aux conditions de réalisation et aux critères de performance. Les référentiels de formation ont permis d'intégrer ces composantes.

Des domaines d'apprentissage ont été définis : maths, chimie-physique, français et domaine professionnel. Les équipes de formateurs ont fabriqué, à partir des référentiels, des dossiers d'apprentissage et d'évaluation qui s'appuient sur des situations professionnelles rencontrées. La formation, dispensée sur le lieu de travail et organisée selon le principe d'unités capitalisables, a permis une individualisation des rythmes d'apprentissage. Des jurés extérieurs ont validé les unités terminales pour délivrer des CAP ou BP. L'entreprise a validé la formation par l'accès à un cœfficient de classification supérieur, accompagné d'une augmentation de salaire.

3.1.3 Les effets

Le dispositif a favorisé l'accès à une réelle autonomie pour les opérateurs dans les sites où la direction locale était convaincue de la nécessité d'un changement organisationnel consistant au passage d'une structure basée sur des postes de travail individuels à une structure basée sur une mission collective de gestion de processus. L'encadrement direct, largement mis à contribution dans le dispositif, a évolué vers de nouvelles fonctions; des missions ont été définies. Le travail effectué par les groupes-métier a permis l'émergence de groupes de travail, centrés sur des résolutions de problèmes et qui utilisent des démarches semblables. Des projets de formation complémentaires sont nés, notamment en visant l'accès à des qualifications supérieures telles que baccalauréat professionnel, toujours en partenariat avec l'Éducation nationale. Enfin, les indicateurs de rentabilité tels que la qualité, la production ou encore le taux d'accidents du travail montrent que le dispositif a été un rouage important dans la course vers l'excellence.

L'évaluation de ce dispositif permet d'affirmer qu'il a entraîné des résultats, tant sur les personnes et sur leur qualité de vie au travail que sur les institutions. Sans le partenariat, il n'aurait pas pu déboucher sur les mêmes résultats, non seulement à cause de l'accès à une certification monnayable, mais également à cause de l'efficience d'une complémentarité dans la gestion des apprentissages. Notons que, dans le cas de ce dispositif, la collaboration entre les deux partenaires existait de longue date et que des acteurs, qui occupent des fonctions de décision, ont joué un rôle décisif dans l'émergence et la réalisation du dispositif.

3.2 Le certificat de responsable des ressources humaines à l'Université de Genève

La nouvelle mission confiée aux universités suisses par la Confédération, depuis 1990, consiste à développer des actions de formation continue pour répondre aux besoins de la cité en matière d'évolution des compétences, rendue indispensable dans la conjoncture économique actuelle. Le service de formation continue de l'Université de Genève, créé dans ce cadre, assure cette mission en développant des programmes de formation continue destinés à des professionnels, en collaboration avec les différentes facultés.

Certaines actions permettent l'accès aux participants à des certificats de formation continue universitaires; la plupart d'entre elles ont été conçues par les enseignants en réponse à un besoin pressenti de la part de milieux extérieurs. Une démarche partenariale de conception de programme est actuellement menée, afin d'offrir à des professionnels de la fonction personnel un dispositif d'apprentissage qui correspond à leurs besoins réels.

3.2.1 Objectifs

Le tissu économique genevois et romand est essentiellement constitué de petites et moyennes entreprises du secondaire et tertiaire. La plupart des chefs du personnel n'ont pas de suivi de formation spécifique et ceci pour deux raisons essentielles : aucune institution éducative n'offre une formation diplômante à cet effet en Suisse romande et ces professionnels ont suivi des parcours de formation initiale divers, le plus souvent dans des filières techniques. L'objectif d'une formation universitaire est de pallier cette situation et d'amener les responsables du personnel à approfondir les composantes de leur fonction.

3.2.2 Outils et moyens

Le principe d'un tel programme de formation qualifiante a été pensé par des participants directement concernés : le service de formation professionnelle du Département de l'économie publique, la Fédération des syndicats patronaux et le service de formation continue de l'Université. Des séances de travail ont permis dans un premier temps de définir des modalités telles que les conditions d'admission, la certification et la reconnaissance de la formation par les milieux économiques ou encore l'implication de ces institutions dans le pilotage scientifique de la formation.

Dans un deuxième temps, des scénarios de programme ont été élaborés et soumis à d'autres interlocuteurs : corps enseignant de l'université et professionnels en Suisse romande. Cette phase d'élaboration de programme, grâce aux complémentarités des partenaires, a permis de faire des propositions qui tiennent compte des contraintes et des limites du tissu économique régional, des questions concrètes auxquelles sont confrontés les responsables de formation et des principes de qualité universitaire.

De plus, une volonté commune de professionnalisation de la fonction et une conviction partagée sur le rôle qu'ont à jouer les responsables du personnel en matière de développement organisationnel dans les années à venir ont favorisé la prise en compte de la formalisation des expériences des participants comme élément central du dispositif de formation. Actuellement, le projet est aux mains des décideurs chargés de son habilitation.

3.2.3 Les effets attendus

Basé sur les principes de professionnalisation, d'échanges d'expérience et d'évolution de la fonction, le dispositif devrait permettre aux professionnels concernés de développer, dans la région, de nouvelles stratégies en matière de gestion des travailleurs, de leurs conditions de travail et de leurs compétences.

Pour les partenaires initiateurs du projet, ce dispositif de formation qualifiante constitue un précédent de collaboration. Les programmes de formation interinstitutionnels sont inexistants jusqu'à ce jour à Genève et ce projet est un moyen de prouver que le partenariat entre l'Université et les milieux économiques est indispensable si l'on veut répondre au principe d'évolution des compétences dans le pays.

Enfin, ce projet de formation va mettre à contribution, dans leur rôle de formateurs d'adultes, des professionnels encore peu reconnus par les milieux académiques pour leurs qualités pédagogiques, et des membres du corps enseignant universitaire plus habitués à transmettre des connaissances disciplinaires qu'à se mettre à l'écoute d'un public en vue de faciliter des apprentissages. C'est donc à différents niveaux que ce projet de certificat est susceptible d'entraîner une prise de conscience et, par conséquent, l'émergence de nouvelles pratiques.

3.3 Des réalités aux principes

Les deux illustrations du partenariat qui viennent d'être présentées montrent à quel point les modalités de collaboration peuvent revêtir des formes différentes.

3.3.1 Les réalités nationales différentes

En France, le partenariat entre les secteurs public et privé est déterminé par toute une histoire qui le facilite. L'État, surtout depuis la Loi de 1971 sur la formation continue, s'est positionné de façon forte, en tant que pourvoyeur de fonds, mais aussi comme dispensateur de formation auprès de publics d'adultes. Les institutions de formation initiale, qu'il s'agisse des établissements d'enseignement secondaire ou des universités, se sont structurées autour de leur mission en matière de formation continue.

En Suisse, les établissements scolaires du secondaire ne jouent actuellement aucun rôle en matière de formation continue et cette éventualité n'est pas discutée. Par ailleurs, l'impulsion de la Confédération en matière d'aide aux universités pour le développement de la formation continue est naissante. Même si certains enseignants sont actifs depuis de nombreuses années et interviennent ponctuellement dans des sessions de formation diverses, l'officialisation de la fonction formation continue des universités est à légitimer dans les années qui viennent. Les méfiances réciproques entre milieux académiques et économiques sont nombreuses et c'est par des opérations qui annoncent d'entrée des modalités étroites de partenariat que la reconnaissance des compétences de l'Université a des chances d'aboutir.

3.3.2 Les principes identiques

Le partenariat entre le système éducatif et les structures économiques est la garantie d'une complémentarité de compétences nécessaires à la formation continue. La volonté commune de développement et de valorisation des qualifications doit se concrétiser par des actions de formation qualifiante permettant de répondre à des défis contemporains tels que la constitution de l'Europe, la compétitivité internationale ou encore l'environnement.

Enfin, la promotion de tels dispositifs est étroitement liée jusqu'ici à la conviction profonde de quelques acteurs de la scène sociale qui font œuvre de pionniers. La généralisation, voire banalisation des dispositifs de formation qualifiante, passe par la compréhension, pour un ensemble de décideurs, des enjeux de la collaboration.

CONCLUSION

La diversité des tissus industriels, des convictions personnelles, des reconnaissances de la fonction de la formation continue dans l'économie sont autant de préalables qui conditionnent la mise sur pied d'opérations construites sur le principe du partenariat. Un ensemble de questions sans réponses restent en suspens. Entre autres, on peut se demander, par exemple, quels sont les moyens à inventer pour dépasser définitivement les résistances à la collaboration entre milieux éducatifs et économiques?

Garantir à un public de professionnels les effets d'une double validation (diplôme et reconnaissance par les milieux professionnels) ne réside pas seulement dans la construction d'un programme, aussi complexe qu'il soit, mais également dans la prise en compte ultérieure de sa compétence acquise. Par des programmes construits en fonction d'objectifs de développement des personnes et des institutions, et quelle que soit l'ampleur des efforts partenariaux, les formations qualifiantes ne feront leurs preuves que si elles s'inscrivent dans une volonté délibérée de changement.

RÉFÉRENCES

BAPST, C. et CLOSIER, G. (1990).
Formations nouvelles, repères pour l'action. Paris : Édition Entente.

BAUDOIN, J.M., MESNIER, P.M. et OLLAGNIER, E. (1990).
Le développement des qualifications sur le lieu de travail. Paris : Étude DFP.

DOMINICÉ, P. et FINGER, M. (1990).
L'éducation des adultes en Suisse. Zurich : Édition Pro-Helvétia.

DUBAR, C. (1985).
La formation professionnelle continue. Paris : Éditions La découverte.

LE BOTERF, G. (1988).
Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines. Paris : Éditions d'Organisation.

—. (1990).
Prévoir les emplois et les compétences. *Éducation permanente, 105*.

ENTREPRENDRE AUTREMENT VERS DE NOUVELLES SOLIDARITÉS

PAUL BRON

Peuple et culture
France

INTRODUCTION

La communication que je souhaite présenter ici est basée sur une expérience de formation particulière qui tente d'explorer de nouveaux rapports entre la formation et le travail, et entre la création d'activités et l'exercice de la citoyenneté.

À l'origine, nous avons fait deux types de pari :

- *Le premier concerne le lien chômage-formation-emploi.*

  Ne pouvons nous pas tenter d'inverser le rapport traditionnel entre un demandeur d'emploi en situation d'attente et de dépendance sur un marché du travail saturé et un employeur tout puissant et maître du jeu, en favorisant des formations basées sur l'accompagnement de projet de création d'activités ou d'emploi.

  La dynamique du stage doit offrir au stagiaire l'occasion de se positionner en situation d'intervention sur le marché en proposant un service ou une activité.

  Il se retrouve ainsi non pas dépendant mais acteur sur le marché de l'emploi, voir même en situation de créateur d'emploi. Attitude dynamique et volontaire qui suscite chez ses partenaires une possible négociation voir embauche.

- *Le second concerne la finalité de la formation* :

  Traditionnellement la formation se préoccupe d'apprendre un métier et d'orienter les individus vers une formation intégrée à une filière professionnelle verticale et bien codifiée, centrée principalement sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire pointus.

Il faut convenir que cette approche éducative n'est pas suffisante, la notion de métier comme identité professionnelle donne de moins en moins de statut stable.

Un des enjeux de la formation n'est-il pas aujourd'hui d'apprendre aussi à être autonome, à avoir un comportement stratégique, à tenter de comprendre et à être capable de gérer dans la mesure du possible et à son propre niveau la complexité de la société qui nous entoure tout comme l'incertitude de son évolution future ?

À côté d'une formation qualifiante orientée vers une formation professionnelle pointue et répertoriée, ne pouvons nous pas favoriser une démarche de formation plus souple et personnalisée basée sur l'évaluation et la réalisation d'un projet professionnel individualisé ?

Une démarche de formation qui développe chez les stagiaires leur capacité de projeter pour une transformation de leur rapport au monde et à leur environnement.

Nous ferons référence ici à une formation organisée par l'association Peuple et Culture et intitulée «Entreprendre autrement vers de nouvelles solidarités».

Ce stage de 800 h, conventionné avec le Conseil Régional Rhône-Alpes se déroule chaque année à Grenoble. Il s'adresse à des demandeurs d'emploi et s'articule autour d'un projet de création d'activité dans le domaine social ou culturel.

Cette école de projets se distingue des stages classiques de création d'entreprises dans la mesure où son objectif annoncé n'est pas la création *stricto sensu* de l'entreprise. Elle souhaite permettre la naissance d'activités fondées sur le développement solidaire et le partenariat et tente d'expérimenter de nouveaux rapports au travail et à l'exercice de la citoyenneté.

Elle se situe dans le champ de la création d'activités à caractère social et culturel. La principale forme juridique développée est l'association 1901, mais il peut s'agir aussi de forme commerciale ou artisanale si ces actions ont une finalité sociale.

Pour tenter de relever ces deux paris nous avons articulé la formation autour de deux critères :

- Mettre en «état de projet» le formé
- Contribuer à favoriser un développement solidaire

— Mettre en «état de projet» le formé

L'implication dans la création d'activités est un acte authentique dans lequel la motivation personnelle est très forte. A travers le projet c'est un engagement global de la personne qui se réalise.

Cette étape constitue pour le créateur une période sensible car elle met en jeu non seulement un investissement professionnel important quant à une orientation vers tel ou tel métier mais aussi toute la personnalité de l'auteur du projet qui livre à travers sa démarche ses doutes, ses erreurs et ses difficultés, mais aussi ses passions ses rêves et ses espoirs.

La «mise en état de projet» à travers les formations proposée par PEC constitue une étape une tranche de vie spécifique caractérisée par plusieurs éléments qui constituent les principales conditions du changement :

- L'authenticité du projet et la motivation
  Il s'agit d'une démarche volontaire dans laquelle l'adulte s'engage personnellement. Nous retiendrons l'importance de la motivation comme condition première du changement. Cette notion d'implication est d'autant plus importante que le projet n'est pas seulement un défi par rapport à son environnement mais aussi par rapport à lui-même.
- L'articulation projet professionnel et projet de vie.
  Le projet professionnel doit correspondre à quelque chose d'important pour la personne. Tout projet nécessite une prise de risque, un investissement et des efforts. Le

travail principal pour chacun est de développer son projet d'auto développement en articulation avec l'idée qu'elle se fait de la réalisation de sa vie.

- L'efficacité du projet.
  La démarche de projet est efficace quant elle apporte des satisfactions à son auteur. Le projet le plus réaliste n'est pas forcément le plus efficace. L'auteur doit réaliser quelque chose de son désir qu'il doit connaître. Aussi le projet présenté à la candidature du stage n'est pas obligatoirement celui sur lequel va s'articuler le parcours individualisé de la formation. Un travail d'explication, de précision de ses propres motivations est nécessaire pour aider à la clarification du projet professionnel et de son adéquation avec le projet de vie.
- La multidimentionalité du projet.
  La démarche de «mise en état de projet» correspond à une activité de plusieurs dimensions de la personne. Elle ne concerne pas la seule dimension cognitive, mais une dynamique interpersonnelle, sociale et politique.

Vous comprendrez que cette situation marquée par un investissement global, fragilise terriblement les individus qui la poursuivent. D'autant plus que si le besoin d'accompagnement de formation existe, c'est qu'il n'a pas pu se satisfaire dans un autre cadre. Elle révèle ainsi les faiblesses, les hésitations et les manques des individus bien au delà du niveau d'insertion social et professionnel qu'on leur accorde.

Préservons nous d'intervenir en «éducateur spécialisé», c'est à dire en mettant l'accent sur ces difficultés réelles bien sûr, mais qui n'ont de sens que resituées dans le contexte dynamique et interactif du projet.

Car parallèlement cette situation est un prodigieux facteur de motivation et d'action. Elle engage la personne dans un processus dynamique de création et d'intervention sur son statut social et son devenir.

C'est bien toute cette dynamique et seulement celle-là qu'il nous faut accompagner, capitaliser et encourager à aboutir concrètement.

Notre intervention éducative s'oriente alors dans deux directions :

Cette approche entraîne deux conséquences sur le plan pédagogique :

- Les disciplines enseignées ne prendront du sens que dans l'action.

  Il est du ressort de la formation de les transformer en savoir-faire. Par leur investissement dans l'action, les savoirs formalisés s'enrichissent et souvent se complexifient des multiples données du réel, que l'enseignement ne retient pas dans sa construction.

  Mais de même que le savoir formalisé doit se confronter à la pratique, le savoir pratique doit pouvoir se formaliser.

  Cela ne peut pas se faire de manière spontanée, ni par le simple fait d'améliorer les relations humaines ou les relations enseignants-enseignés. Cela résulte d'un apprentissage dont la structure ne repose pas non plus sur l'organisation académique des savoirs.

La base de cette structure doit être l'action, le travail en grandeur réelle, l'implication authentique dans une pratique sociale ou professionnelle qui passe momentanément par un support de formation.

- Le savoir-faire, l'expérience professionnelle doivent eux-mêmes faire l'objet de formalisation.

  Partir de la pratique c'est aussi partir des savoirs mis en œuvre dans l'action et les travailler, les systématiser sous la forme d'un savoir formalisé avec tout ce que cela confère de qualités nécessaires à l'anticipation et à la communication.

  Comme le dit Bertrand Schwartz : «Le rôle de la formation est de permettre aux individus de transformer leur vécu en expérience et leur expérience en savoirs et savoir-faire» (*Une autre école* Flammarion 1977)

— Contribuer à favoriser un développement solidaire.

Si l'on conçoit la formation comme un temps pour apprendre à développer ses capacités d'analyse et de décision, ne devient-elle pas alors un mode d'action politique?

La démarche de projet est centré sur l'individu mais elle doit aussi s'ouvrir au monde. Profitons de cette période de doutes et d'incertitudes pour construire un nouveau rapport aux autres, dynamisé par une appréhension multidimensionnelle des caractéristiques sociales culturelles et politiques de notre environnement.

L'individu qui projette est ainsi mis en état de s'approprier différents systèmes de rapport à soi-même, aux autres et à la société pour mieux maîtriser son existence.

Nous avons retenu deux niveaux d'intervention pour éclairer cette notion de solidarité : la relation de l'individu au groupe constitué des stagiaires et son insertion dans le développement local.

a) Repenser l'articulation groupe-individu

Personnaliser la formation ne signifie pas atomisation de l'individu et disparition du groupe. Au contraire le groupe est non seulement un élément déterminant dans la socialisation des individus mais il a un rôle central dans certains types d'apprentissages tels que la communication, la résolution de problème, la prise de décision ... un rôle d'autant plus essentiel que la composante relationnelle dans les savoirs est déterminante.

Le groupe est considéré comme un acteur et un partenaire, et c'est face à une logique de projet qu'il s'est constitué. Cette notion de groupe acteur partenaire contrebalance la logique individuelle de la formation par projets

b) Une insertion dans le développement local

Nous avons déjà dit qu'un des enjeux de cette formation résidait dans sa capacité à accompagner des projets non seulement dans leur dimension personnelle mais aussi dans leur insertion dans l'environnement social qui les concerne.

Il s'agira alors d'acquérir des connaissances concernant le milieu social, économique et culturel dans lequel le projet va s'incrire. Mais il sera utile aussi autant dans une dynamique d'action que d'insertion, de tisser des liens , de repérer des partenaires potentiels, de s'associer des personnes-ressources, bref de constituer et d'animer un réseaux d'acteurs capables d'aider à l'évolution du projet.

L'intervention de formation prend ici un caractère plus volontaire et militant.

PEC a un projet propre autour du développement humain, de l'intervention sociale et une prise de position d'ordre politique concernant l'acte d'éducation.

C'est là que se rencontre les projets de ceux qu'on appelle les stagiaires et le projet éducatif de l'association. Nous pensons que la capitalisation de démarches individuelles par l'action collective est susceptible d'entraîner un engagement à plus de solidarité et la constitution de réseaux pour agir.

C'est ainsi que nous favorisons l'insertion des stagiaires dans la dynamique associative : professionnelle autour des engagements des permanents de PEC, réflexive et militante avec des séminaires sur des thèmes de société.

Il s'agit de créer des liens, des réseaux de relation entre les personnes qui partagent la même approche philosophique et politique des mutations sociales et qui interviennent dans la même direction pour infléchir le développement social.

Il est capital que notre association ne se situe pas face aux stagiaires, comme un organisme de formation mais bien comme un partenaire, une association engagée dans une problématique sociale et politique qui lui est propre et qui marque son identité.

Nous touchons un point essentiel de ce que nous appelons maladroitement peut-être «les démarches d'accompagnement de projets». L'accompagnement et le suivi d'une dynamique personnelle, d'un potentiel individuel, recentré et réactivé dans un espace collectif et solidaire, constituent le contenu propre de notre intervention éducative, et l'un des fondements d'une pratique d'éducation populaire. Se distinguant en cela d'un système scolaire basé essentiellement sur la transmission d'un savoir et de la formation continue reposant trop souvent sur la promotion individuelle

DYNAMIQUE DES ACTIONS «NOUVELLES QUALIFICATIONS» ET ÉMERGENCE D'OPÉRATEURS COLLECTIFS MULTIDIMENSIONNELS : CONTRIBUTION À UNE NOUVELLE APPROCHE DU JEU DES ACTEURS

CHRISTIAN LEBORGNE
PATRICIA PORTELLI
RICHARD WITORSKI
Centre de recherche sur la formation, CNAM
Paris

INTRODUCTION

Nous proposons une analyse des actions «nouvelles qualifications» fondée sur l'émergence d'opérateurs collectifs multidimensionnels. À cette fin, nous procédons en deux temps. Nous précisons d'abord rapidement la spécificité des actions «nouvelles qualifications» et leurs enjeux, puis nous présentons notre terrain de recherche et les hypothèses d'analyse que nous avons construites après une première phase de recherche exploratoire.

1. PARTICULARITÉS DE LA DÉMARCHE «NOUVELLES QUALIFICATIONS»

Reprenons le premier point : la démarche «nouvelles qualifications» peut être spécifiée sous plusieurs dimensions.

1.1 Un objectif prioritaire

Il s'agit de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et la requalification professionnelle des salariés de bas niveau de qualification.

1.2 Des moyens multiples

- Une action de formation en alternance dynamique d'environ dix-huit mois permet l'évolution des compétences et des organisations. Quand il s'agit d'une action d'insertion, celle-ci fait intervenir un premier processus, l'immersion, d'une durée de quatre à six mois pendant laquelle le jeune s'intègre progressivement dans l'entreprise et dans son équipe de travail. Le deuxième processus, le tutorat, d'une durée de douze à quatorze mois, constitue la phase d'alternance avec une semaine par mois de formation en centre de formation et trois semaines de travail en entreprise.
- Un groupe porteur est chargé de mettre en place et de suivre l'action. Il est composé le plus souvent d'un chargé de mission «nouvelles qualifications»[1], de chefs d'entreprise, de représentants de centres de formation et d'un coordonnateur de l'action.

---

1 Le chargé de mission «nouvelles qualifications» représente la mission dans la région où il se trouve; il a pour rôle de favoriser la mise en place d'actions en négociant avec les entreprises et les centres de formation locaux.

- La présence d'un groupe action chargé d'élaborer la future qualification et de définir les objectifs pédagogiques. Il est composé, le plus souvent, des tuteurs qui ont charge, dans les entreprises, d'expliquer le travail aux stagiaires et du coordonnateur de l'action.

1.3 Les enjeux de la démarche

Les objectifs de la démarche sont notamment de construire, à partir des situations de travail actuelles, de nouvelles compétences validées et reconnues par l'entreprise (démarche inductive); celle-ci accompagne l'évolution de la qualification par une modification de l'organisation du travail.

Cette démarche conjugue donc, comme le dit François Beaujolin (précédent directeur de la mission nationale «nouvelles qualifications»), les trois pôles «emploi, formation et organisation».

Conditions de l'opération collective	Groupe action
Partenariat. Objectif commun.	- Coordinateur formateur. - Tuteurs. - Analyse des activités et des compétences relatives à une «nouvelle qualification». - Régulation du suivi de l'action. - Repérage des contenus de l'action.
Problème inédit.	- Identifier les caractéristiques de la «nouvelle qualification». - Construire le squelette métier.
Méthodologie participative.	- Élaboration du référentiel à partir de la mise en commun des expériences de chaque tuteur et de chaque entreprise.
Un système de représentations partagées.	- À travers les confrontations d'expériences et la formalisation commune.
Un «facilitateur».	- Le coordonnateur formateur.
Un système d'activités collectives comprenant une activité de production, de recherche et de formation.	- Production de documents communs. - Recherche des facteurs d'évolution des activités. - Formation à une méthodologie d'analyse.
Une opération collective — Produit final.	- Le squelette métier.

Voici pour les grandes lignes et les enjeux d'une démarche «nouvelles qualifications».

2. NOTRE APPROCHE : LA DYNAMIQUE COLLECTIVE DES ACTIONS «NOUVELLES QUALIFICATIONS»

Passons à la présentation de notre approche. Nous partons d'une recherche effectuée au Centre de recherche sur la formation du CNAM (Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris), portant sur l'analyse des deux processus que sont l'immersion et le tutorat présents dans une action d'insertion «nouvelles qualifications». Cette investigation s'effectue à partir du suivi de trois actions d'insertion interentreprises. Après six mois d'investigation exploratoire, nos analyses nous permettent de mettre en avant quelques hypothèses explicatives de l'élaboration et du fonctionnement de ces actions en terme d'opérateurs collectifs et de compétences collectives. En effet, il nous semble que la dynamique de ces actions tient, pour l'essentiel, au fonctionnement particulier des groupes qui les composent (groupes actions et groupes porteurs).

2.1 Pourquoi parler d'opérateur collectif et de compétence collective?

Dans un premier temps, il semble que nous arrivons aujourd'hui à une saturation des gains de productivité par les seules modifications ou innovations techniques et il ressort que le discours dominant est clairement de miser davantage sur la ressource humaine pour «faire la différence»; bien plus, l'innovation ainsi que l'amélioration de la productivité dépendent d'une mobilisation et d'un rassemblement des énergies disponibles dans l'organisation; l'enjeu est donc de susciter les conditions favorables à l'émergence de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences, voire de nouvelles formes d'organisation du travail par le biais des fonctionnements collectifs; il s'agit, corrélativement, de comprendre à quelles conditions des collectifs de travail sont à même d'innover, de produire de nouveaux savoirs et quels en sont les effets en termes de transformation identitaire individuelle, collective et organisationnelle.

2.2 Une analyse en termes d'opérateurs collectifs et de compétences collectives

Nous faisons donc l'hypothèse que les actions «nouvelles qualifications» peuvent présenter un fonctionnement collectif capable de produire de nouveaux savoir-faire et de provoquer des modifications individuelles et organisationnelles. L'important est de comprendre par quels processus cela est atteint. C'est l'objet de notre analyse.

Nous construisons les notions d'opérateur collectif et de compétence collective pour essayer d'expliquer le fonctionnement de l'action «nouvelles qualifications». Selon nous, ce type d'action présente plusieurs niveaux d'opérateurs collectifs imbriqués : le groupe porteur, le groupe action, le stagiaire dans l'équipe de travail... Nous allons retenir, dans les analyses qui suivent, le groupe action, car il nous semble constituer le cœur du dispositif «nouvelles qualifications».

2.3 L'opérateur collectif au plan de ses composants

L'opérateur collectif semble reposer sur la présence de plusieurs éléments :

- un partenariat, c'est-à-dire des membres dotés de compétences différentes mais complémentaires ayant un objectif commun : c'est le cas, par exemple, du groupe action qui rassemble un coordonnateur formateur et des tuteurs réunis autour d'un objectif commun constitué par l'analyse des activités [et compétences des stagiaires et la définition de la future qualification (le squelette métier);
- un problème inédit, c'est-à-dire un problème dont la solution ne peut être apportée par aucun des membres seuls; un problème inédit pour le groupe action est de construire un squelette métier : le coordonnateur est souvent à même de mettre en œuvre la méthodologie qui permet sa constitution, mais il n'est pas en mesure seul d'y adjoindre un contenu; la coopération est donc nécessaire;
- une méthodologie participative de fonctionnement collectif : au sein du groupe action, s'établissent des règles ponctuant les échanges entre le coordonnateur et les tuteurs; le coordonnateur pose des questions aux tuteurs sur les activités effectuées par les stagiaires et les tuteurs analysent les situations de travail; le coordonnateur tente notamment de favoriser la construction d'objectifs pédagogiques correspondant aux savoirs nécessaires à la maîtrise de nouvelles activités par les stagiaires;
- un système de représentations partagées construites dans et par le fonctionnement de l'opérateur collectif : ce système de représentations pourrait être appelé image opérative collective (voir notamment Troussier, 1990); ainsi, pour chacun des membres du groupe action, la schématisation mentale des opérations nécessaires pour analyser les activités peut être considérée comme une image opérative collective construite dans et par l'action; celle-ci constituerait un modèle implicite d'action collective;
- un facilitateur qui favorise la délimitation du problème inédit et la construction de la méthodologie de régulation du fonctionnement collectif; dans le groupe action, le coordonnateur semble avoir ce rôle : il présente les objectifs de travail et de recherche du groupe, propose des règles d'échanges et facilite la construction de la méthodologie de fonctionnement du collectif en termes d'analyse du travail et des compétences;
- un système d'activités collectives constituées à la fois d'activités de travail, de formation et de recherche : dans le groupe action, les acteurs travaillent sur le métier des stagiaires, cherchent les facteurs d'évolution des activités et se forment à une méthodologie d'analyse des activités et des compétences;
- une opération collective qui est le produit final du fonctionnement collectif, la solution apportée au problème inédit : dans le groupe action, le squelette métier est, par exemple, la production collective.

2.4 Conditions d'émergence de l'opérateur collectif

Avant de parler du fonctionnement de l'opérateur collectif, il est important de préciser que celui-ci n'existe, semble-t-il, que lorsque certaines conditions favorables à son émergence sont présentes :

- l'environnement organisationnel semble devoir être participatif : dans le cas du groupe action, nous avons déjà précisé que son fonctionnement reposait sur une démarche participative;
- de plus, les relations interpersonnelles semblent devoir être exemptes de relations de pouvoir : dans le groupe action, le poids éventuel des relations hiérarchiques entre les tuteurs n'intervient pas.

2.5 Fonctionnement de l'opérateur collectif

Voyons maintenant comment fonctionne l'opérateur collectif. Deux processus semblent devoir être à distinguer pour faciliter l'analyse. Cependant, dans bon nombre de cas, on peut supposer que ces deux processus sont simultanés :

- un processus d'élaboration de l'opérateur collectif au cours duquel se construit une méthodologie de régulation du fonctionnement collectif autour d'un problème inédit à résoudre, qui rend possible la constitution dans et par l'action collective d'une représentation partagée, d'une image opérative collective qui permet la schématisation mentale individuelle de l'opération collective dans sa phase de production; dans notre exemple, celui du groupe action, au fil des séances, une méthodologie d'analyse du travail se met en place; celle-ci, dans ses modalités de construction structure au niveau de chaque individu une représentation commune des opérations à produire pour effectuer cette analyse; la représentation est partagée parce que l'action qui la structure est collective;
- un processus de production d'action collective par l'application ou l'adaptation de la méthodologie de régulation du fonctionnement collectif à un problème inédit : ici, l'image opérative collective structure l'action collective; dans notre exemple du groupe action, l'application de la méthodologie d'analyse du travail aux situations de travail des stagiaires est un processus qui permet de faire émerger les contenus d'activité des stagiaires; le groupe action fait donc émerger collectivement un ou des systèmes d'activités (ceux des stagiaires) ainsi que des informations nouvelles (les compétences que doivent acquérir les stagiaires) alors que le groupe porteur produit collectivement une nouvelle qualification, c'est-à-dire qu'il détermine la place de ces nouvelles compétences dans le processus de production de l'entreprise;
- la compétence collective existe quand un savoir-faire collectif est produit et peut être reproduit à l'identique ou sous une autre forme, à l'occasion de la résolution de situations problématiques proches. Cette compétence collective repose sur l'existence d'une image qui schématise pour chaque individu les étapes et mécanismes constitutifs du processus collectif qui permet la production de la solution. Dans le groupe action, la reproduction de la démarche d'analyse du travail sur des situations de travail, différentes au fur et à mesure du déroulement de l'action, semble témoigner de la présence d'une compétence collective.

2.6 Effets de l'opérateur collectif

En retour, nous pouvons faire l'hypothèse que ce fonctionnement en opérateur collectif et cette production de compétence collective a des effets individuels et organisationnels :

- effets individuels en ce que des acquisitions de nouvelles compétences ont lieu et qu'une évolution de l'identité socioprofessionnelle s'effectue...
- effets organisationnels en ce que de nouvelles formes d'organisation du travail basées davantage sur la gestion de collectifs que d'individus apparaissent, que de nouvelles répartitions des tâches se mettent en place ...

CONCLUSION

Pour terminer, il nous semble important de préciser que nous considérons les opérations «nouvelles qualifications» comme la manifestation privilégiée d'opérateurs collectifs multidimensionnels imbriqués les uns dans les autres comme des «poupées russes» : le jeune en insertion dans une équipe de travail, le groupe action, le groupe porteur, ...

Bien plus, il nous semble que ces dispositifs engendrent, par leur fonctionnement particulier, une dynamique qui favorise l'émergence de collectifs producteurs de compétences collectives. En retour, ces fonctionnements collectifs ne sont pas sans produire des effets significatifs sur la dynamique de l'action.

Précisons enfin que notre première phase d'investigation ne nous donne pas encore les moyens d'aller plus loin dans cette perspective. En effet, cette présentation s'articule autour d'un corpus d'hypothèses en cours de validation qui alimentent un travail de recherche en vue de la préparation d'un doctorat pour l'un d'entre nous.

RÉFÉRENCE

TROUSSIER, J.-F. (1990).
Évolution des collectifs de travail et qualification collective. *In* M. DADOY (dir.), *Les analyses du travail, enjeux et formes*, CEREQ, collection des études, *54*, 115-121.

MODÈLES D'ENTRAÎNEMENT : ÉTUDE DU CAS DE TROIS INDUSTRIES DE L'ESTRIE

DENIS REMON
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Les présents résultats de recherche s'inscrivent dans l'axe du programme de recherche triennal des professeurs Julio Fernandez et Fernand Serre de l'Université de Sherbrooke. Ce programme prévoit trois phases : d'abord, l'analyse du processus d'adaptation des jeunes et nouveaux employés sans spécialisation lors de leur intégration au travail, ensuite la description et l'analyse des stratégies éducatives que les cadres de première ligne utilisent pour faciliter l'adaptation de ces employés sans spécialisation et enfin, l'élaboration d'une approche éducative susceptible de faciliter cette adaptation lors de leur intégration en industrie. De ces trois volets de recherche, ma contribution se greffe au deuxième.

Précisons que certains départements de certaines des industries où nous avons recueilli nos données étaient en train de mettre sur pied un programme d'accueil et d'entraînement au poste de travail destiné aux nouveaux employés. Il est donc possible que nos observations méritent une quelconque rectification.

J'aborderai donc la question de l'entraînement au poste de travail des jeunes et nouveaux employés non spécialisés, à savoir «Quels sont les modèles d'entraînement utilisés dans la grande industrie[1] estrienne[2] pour favoriser l'adaptation des nouveaux employés à leur poste de travail?» Au cours de cette recherche exploratoire, j'ai tenté de comprendre la dimension éducative entre les cadres de première ligne et les jeunes et nouveaux employés non spécialisés. Par le biais d'entrevues semi-dirigées au nombre de quarante-sept, dont vingt-neuf pour les cadres de première ligne et dix-huit pour les jeunes et nouveaux employés, j'ai recueilli des données chez ces deux populations et les ai ensuite analysées de manière qualitative en m'inspirant de l'approche de Miles et Huberman (1984).

1. L'ÉCHANTILLON

Notre recherche visait une population spécifique : les cadres de première ligne et les jeunes employés (25 ans et moins), sans formation professionnelle. Lors de nos échanges avec les responsables des industries participantes, nous avions décrit avec précision les caractéristiques des populations nécessaires à notre étude et leur avions soumis des critères de sélection précis, mais lors de la collecte des données, les sujets ne correspondaient pas nécessairement aux spécifications que nous leur avions soumises. Nous

---

1 Par grande industrie, il faut comprendre celle qui a à sa solde 500 employés et plus.

2 Nous précisons toutefois qu'une industrie parmi celles où nous sommes allés se situe à la limite extérieure de la région de l'Estrie.

avons ainsi constaté le faible pourcentage (18/68 ou 26,5 %) de jeunes et nouveaux employés non spécialisés dans ces grandes industries.

Nous avons également remarqué l'existence d'un décalage entre le niveau de compétence des jeunes et nouveaux employés ayant acquis une formation professionnelle (13/18) et le travail qu'ils accomplissaient au moment des entrevues. En effet, même si neuf d'entre eux avaient suivi un programme de formation professionnelle au secondaire et que quatre autres avaient complété ou étaient en voie de compléter un programme professionnel au collégial (DEC), ces jeunes et nouveaux employés occupaient pour la plupart un travail où le niveau de compétence exigé par le poste de travail se rangeait au niveau de compétence I même si leur formation professionnelle les classe davantage au niveau de compétence III (CNP, 1990). Par niveaux de compétences, il faut entendre, et je cite :

> *«... le niveau et le genre d'études et la durée et le genre de formation requise pour accéder à un emploi et en remplir les fonctions. Pour déterminer le niveau de compétences, l'expérience requise pour accéder à un emploi et la complexité et les responsabilités typiques de l'emploi ont également été examinées en regard de celles d'autres emplois.»* (Classification nationale des professions, 1990, 4).

Selon la CNP, les niveaux de compétences se répartissent comme suit :

- le niveau de compétence IV correspond à celui des cadres et des professionnels;
- le niveau de compétence III correspond à celui du personnel technique et spécialisé et à celui des métiers;
- le niveau de compétence II[3] correspond à celui du personnel qui occupe un emploi qui nécessite un diplôme d'études secondaires et deux années d'expérience au plus ou une formation spécialisée.
- le niveau de compétence I correspond à celui des manœuvres et du personnel non spécialisé.

Nous tenons également à souligner que «les groupes établis selon le niveau de compétences et les grands groupes ne correspondent pas à un statut socioéconomique ou à un prestige particulier. Ils tiennent plutôt compte des conditions réelles d'accès aux professions» (CNP, 1990). À l'aide du tableau suivant, nous signalons ce décalage entre la formation professionnelle de ces treize employés (niveau de compétence III) et le niveau de compétence dans lequel ils s'inscrivaient lors des entrevues. Il est à noter qu'un seul des treize jeunes et nouveaux employés occupe un niveau de compétence identique à celui où le classe sa formation.

---

3 À propos des niveaux de compétence II et III établis par la CNP, il existe certaines ambiguïtés. Malgré le fait que le niveau de compétence II semble inclure les individus qui ont obtenu un diplôme d'étude professionnelle au secondaire (DEP), ceux et celles qui ont effectivement obtenu un tel diplôme se classent généralement au niveau de compétence III. Le lecteur devra attendre la nouvelle édition qui doit paraître en début d'année 1992 pour une certitude à propos de cette classification.

TABLEAU 1

Répartition des treize jeunes et nouveaux employés ayant une formation professionnelle par niveau de compétence exigé par le poste de travail

NIVEAUX DE COMPÉTENCE	NOMBRE D'EMPLOYÉS
I	8/13
II	4/13
III	1/13
IV	0/13

2. LES RÉSULTATS

Au cours du traitement des données, nous nous sommes arrêté à trois caractéristiques majeures reliées à l'entraînement du jeune et nouvel employé à son poste de travail, soit les trois catégories nominales suivantes :

- Qui entraîne le jeune et nouvel employé?
- Quelle est la durée de cet entraînement?
- Comment s'y prend-on pour entraîner ce jeune et nouvel employé?

Nous aborderons chacune de ces questions dans cet ordre.

2.1 Qui entraîne le jeune et nouvel employé?

Nous avons noté, durant le traitement des données, que le cadre de première ligne peut être, soit un contremaître, soit un chef de groupe, soit un homme de relève ou un employé, et que chacun d'eux peut, à l'occasion, entraîner un nouvel employé. Dans le contexte de formation sur le tas où nous les avons interviewés, nous avons remarqué que le nouvel employé reçoit principalement son entraînement de ses pairs, c'est-à-dire d'autres employés. Puis, dans un ordre décroissant, viennent respectivement les chefs de groupe, les hommes de relève et les contremaîtres.

Ce sont majoritairement des employés qui entraînent les nouveaux employés parce que cette tâche est implicite à leur fonction. Nous précisons toutefois que les chefs de groupe, dans les industries où ils sont présents, sont les personnes explicitement désignées pour entraîner les nouveaux employés. Cependant, malgré cette désignation, il arrive qu'ils soient absents et que le nouvel employé reçoivent son entraînement d'autres employés ou des hommes de relève. Quant aux contremaîtres, par définition de tâches, ils ne sont pas délégués à l'entraînement des nouveaux employés. Leur rôle consiste plutôt à veiller à ce que ces employés reçoivent un entraînement adéquat et à superviser l'ensemble des opérations inhérentes à la production.

2.2 Quelle est la durée de cet entraînement?

Après avoir extrait les propos des interviewés relatifs au temps, nous avons cru bon de diviser ce temps en six parties afin d'obtenir un meilleur panorama de la situation.

Ces six parties sont respectivement une heure et moins, une demi-journée (d'une à quatre heures), une journée (de quatre à huit ou douze heures selon le quart de travail; certaines industries ayant adopté le quart de travail de 12 heures), plus d'une journée à une semaine, plus d'une semaine et une série d'expressions non chiffrées telles «une bonne secousse», «pour une période», «tant qu'il ne sait pas la job.»

De façon globale, nous constatons que le temps alloué à l'entraînement varie en fonction de la perception de chaque population. Par exemple, nous remarquons que, chez les cadres de première ligne, le temps alloué à l'entraînement est plus équitablement réparti dans chacune des six parties que chez les jeunes et nouveaux employés où nous retrouvons une plus grande concentration à la partie «une heure et moins».

2.3 Comment s'y prend-on pour entraîner ces jeunes et nouveaux employés?

Dans la catégorie nominale *entraînement*, nous avons relevé quelques étapes ou séquences de formation ou mieux encore «moments d'instruction» entre le moment où un jeune et nouvel employé arrive à son poste de travail et celui où il se retrouve seul après une série d'interactions avec un cadre de première ligne. Pour rendre compte de ces moments, nous avons procédé par induction selon l'approche phénoménologique, c'est-à-dire que nous avons relevé dans les transcriptions d'entrevues les mots mêmes que les interviewés ont utilisés pour rendre compte de la dimension éducative qui les concerne. Nous avons constaté que l'ensemble des mots employés par notre population se regroupe en diverses sous-catégories et que plus d'un mot peut parfois faire référence à une même réalité. Ces sous-catégories sont :

- expliquer/dire;
- montrer/regarder/démontrer;
- montrer/regarder/démontrer;
- essayer/imiter/exécuter/pratiquer/*suivre*;
- réexpliquer/corriger/*suivre*;
- évaluer/vérifier/*surveiller* (formateur sur place);
- responsabiliser;
- superviser/*surveiller* (formateur en périphérie).

Nous précisons toutefois que les mots *suivre* et *surveiller* apparaissent deux fois selon le sens qu'ils revêtent et que le mot *responsabiliser* est de notre propre cru. Ce dernier rend compte de la phase où l'individu est laissé seul pour accomplir les tâches pour lesquelles il a été embauché.

Dans l'ensemble, nous remarquons que les sous-catégories *expliquer, montrer* et *responsabiliser* sont les plus utilisées pour rendre compte de la réalité éducative reliée à l'entraînement du jeune et nouvel employé et que la sous-catégorie *superviser* l'est davantage par les cadres de première ligne que par les jeunes et nouveaux employés. Nous remarquons également le peu de propos verbalisés à l'égard de certaines sous-catégories, notamment celles reliées aux moments d'instruction dits intermédiaires, situées entre les sous-catégories *montrer* et *responsabiliser*. Cette faible utilisation des expressions utilisées pour décrire cette réalité éducative pourrait s'expliquer, soit par l'utilisation de concepts très généraux, soit par la scolarité limitée des individus comme le souligne les auteurs Gergen et Gergen (1981) lorsqu'ils indiquent que plus un individu acquiert un haut niveau de scolarité, plus il est en mesure de nuancer ses propos. Ou encore, ces

mots se font rares parce qu'il n'existe pas ou très peu d'entraînement systématique et homogène dans les industries où nous sommes allés ou bien encore parce que les référents auxquels les individus font appel sont implicites, c'est-à-dire que les individus font appel à leurs expériences et à leurs connaissances mutuelles et antérieures pour répondre aux diverses exigences circonstancielles.

Nous avons également observé que lorsque chacune des populations est prise dans son ensemble (cadres de première ligne et jeunes et nouveaux employés), chacune d'elles contient toutes les sous-catégories relatives à l'entraînement mentionnées ci-haut. Cependant, lorsque les individus sont pris un à un, ces mêmes sous-catégories apparaissent plutôt de façon partielle, voire aléatoire, de même que la sémantique propre à chacune d'elles accuse parfois des divergences notables. Prenons par exemple le mot *responsabiliser*. Cette sous-catégorie s'est révélée très significative, car sa gamme de signification passe de l'entraînement systématique où nous retrouvons des étapes formelles à celle où les jeunes et nouveaux employés sont appelés à «se débrouiller seuls», pour employer leur propre expression, après qu'ils aient été en contact avec un cadre de première ligne pendant quelques brefs instants seulement. Autrement dit, les cadres de première ligne perçoivent ce moment d'instruction comme suivant logiquement d'autres moments d'instruction préalables et indispensables à l'accomplissement du travail bien fait, alors que pour les jeunes et nouveaux employés, cette responsabilisation constitue parfois le premier moment d'instruction avant même une explication ou une démonstration.

3. QUELQUES OBSERVATIONS

Je ferai maintenant part de trois observations. La première porte sur la catégorie nominale : «Qui entraîne les jeunes et nouveaux employés?». Sur la base même des propos des interviewés, nous avons remarqué que la qualification jugée pertinente pour entraîner un nouvel employé semble être, d'abord et avant tout, la connaissance technique du travail à accomplir et que cette qualification s'applique tant aux employés en place qu'aux autres exécutants.

La deuxième observation porte sur le temps accordé à l'entraînement des jeunes et nouveaux employés. Il est étonnant de constater à la lecture des transcriptions d'entrevues que le temps d'entraînement accordé à ces individus pour leur permettre de connaître leur travail et de s'en acquitter convenablement demeure circonstanciel et aléatoire. Dans la perspective d'adaptation au poste de travail qu'est la nôtre, ces entrevues ne sont pas sans susciter quelques interrogations. Par exemple, que se passe-t-il lors d'une embauche massive (10, 20, 30 personnes ou plus) quand nous savons que le temps alloué à la formation est très réduit? Quelle attention porte-t-on aux jeunes et nouveaux employés non spécialisés alors que ceux-ci sont sujets à éprouver certaines difficultés d'adaptation, comme le soulignaient déjà Ashley et Selz en 1980? Dans un contexte industriel où la production est un des objectifs de toute première importance, est-ce que le jeune et nouvel employé qui en est parfois à sa première expérience sur le marché du travail peut comprendre toutes les interactions de son environnement immédiat et gérer à la fois son travail, les explications qui lui sont données, le stress circonstanciel, etc., lorsque le temps accordé à son entraînement présente un caractère irrégulier? Le stress dont ont témoigné plusieurs de ces individus face aux situations qu'ils vivent dans ces industries et

le fait qu'ils ne savent pas s'ils réussiront à s'acquitter de la tâche assignée semblent suggérer la présence de certaines lacunes dans le système d'entraînement des industries où nous avons recueilli ces données. Nous précisons toutefois qu'il ne s'agit pas là de cas pouvant être généralisés même si cette tendance se dessine avec une certaine fréquence.

La dernière observation porte sur l'ensemble des entrevues qui touchent spécifiquement la notion d'entraînement au poste de travail. Nous constatons dans ces entrevues que l'explication ou l'apport de données verbales pour effectuer le transfert de connaissance vers les jeunes et nouveaux employés prime sur tout autre moment d'instruction. En effet, même si l'expression «montrer la job» a atteint un niveau de saturation dans bon nombre d'entrevues, les sous-entendus et les formulations utilisés autour de cette expression nous permettent de croire qu'il s'agit principalement d'une explication verbale du travail à faire. Quand nous constatons que les premiers et les derniers moments d'instruction sont les plus nombreux, nous posons la question : «Pourquoi en est-il ainsi? Où sont les étapes intermédiaires servant de support? Comment tout ce système d'entraînement fonctionne-t-il?»

Dans ce même ordre d'idées, nous soulignons le fait que le système d'entraide non formel, mais très présent, que nous avons retrouvé dans ces industries, nous a semblé jouer un grand rôle dans le processus d'adaptation du jeune et nouvel employé. En effet, comme les modèles d'entraînement que nous avons identifiés sont hétérogènes, nous avons remarqué la présence d'une supervision relativement développée. Nous avons également remarqué que cette supervision est offerte sous forme d'entraide et qu'elle est souvent reliée à des «trucs» : trucs pour apprendre, trucs pour aller plus vite, trucs du métier, trucs pour ci, trucs pour ça, etc. Ces «trucs» que nous sommes tentés de qualifier de «mode de survie industrielle» prennent la forme de suggestions, de conseils, de démonstrations à l'endroit des jeunes et nouveaux employés afin qu'ils puissent travailler non seulement avec plus d'efficacité et de rendement, mais aussi pour leur permettre tout simplement de continuer le travail entrepris. Cette façon de faire semble être à rebours. En effet, plutôt que de donner une formation qui va permettre l'acquisition de connaissances et d'habiletés nécessaires pour effectuer le travail, nous avons noté qu'après épuisement de leurs propres ressources, ces jeunes et nouveaux employés font appel à toute une série d'interventions telles les questions aux autres employés, l'utilisation de livres, de boutons d'urgence, etc., pour obtenir l'aide nécessaire. Comme un nouvel employé l'a signalé : «Les gens t'amènent à ta job, puis tu travailles. Si tu as de la misère, tu as plein d'aide.» À cet effet, nous pensons qu'il s'agit là d'un système compensatoire qui, avec tous ses «trucs», offre aux jeunes et nouveaux employés une aide primordiale à la réalisation du travail confié après qu'une période d'entraînement potentielle ou réelle ait eu lieu.

CONCLUSION

La plupart des interactions éducatives entre les cadres de première ligne et les jeunes et nouveaux employés, comme ceux et celles que nous avons interviewés l'ont mentionné, relèvent de moments d'instruction spontanés et circonstanciels. Nous n'avons pas trouvé de modèles d'entraînement systématique liés au poste de travail des jeunes et nouveaux employés dans les industries où nous avons recueilli nos données. Chaque

employé désigné pour entraîner y va de son cru et tente de mettre à profit son expérience, fût-elle courte.

Connaissant maintenant un peu plus l'ensemble de cette dimension éducative, pourrait-on dire que les moments d'instruction que nous avons retrouvés dans la relation entre les cadres de première ligne et les jeunes et nouveaux employés dans les trois industries où nous sommes allés ont un impact sur l'adaptation de ces derniers? Est-ce que des modèles d'entraînement inadéquats ou spontanés peuvent provoquer des difficultés d'adaptation qui peuvent même contraindre l'individu à abandonner son travail?» Voilà très certainement des questions auxquelles il faudra réfléchir.

RÉFÉRENCES

ASHLEY, W.L. *et al.* (1980).
Adaptation to work, An exploration of processes and outcomes. Columbus : The Ohio State University.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA. (1990).
Classification Nationale des Professions. Première ébauche aux fins de discussion, (mars).

GERGEN, J.K. et GERGEN, M.M. (1984).
Psychologie sociale. Traduction de Social Psychology, (New York, ©1981). Saint-Laurent : Éditions Études Vivantes.

MILES, M. et HUBERMAN, A.M. (1984).
Qualitative Data Analysis : A Sourcebook of New Methods. California : Sage Publications.

REMON, D. (1991).
Description et analyse des modèles d'entraînement utilisés dans la grande industrie estrienne par le cadre de première ligne pour favoriser l'adaptation des jeunes et nouveaux employés sans spécialisation à leu poste de travail. Mémoire présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

La perception des employés en regard de l'accueil reçu au moment de leur entrée dans un nouveau contexte de travail

Julio Fernandez[1]
Bruno Bourassa[2]
Université de Sherbrooke

Introduction

Voici les premiers résultats d'une recherche que nous avons réalisée auprès des employés de trois grandes entreprises de l'Estrie. Plus spécifiquement, nous les avons questionnés pour savoir de quelle façon ils avaient été accueillis lors de leur entrée dans la nouvelle organisation et dans leurs nouvelles fonctions. Nous désirions observer les pratiques d'accueil actuelles, pour en reconnaître les forces et les faiblesses afin de mieux nourrir les pratiques éducatives en cours.

«L'entrée dans un nouveau contexte de travail provoque un choc», affirme Hughes (1958). La nouveauté s'impose et exige de l'arrivant un ensemble de mécanismes d'adaptation pour se conformer rapidement aux attentes du milieu. Il s'agit d'une transition porteuse de déséquilibres, qui aboutit trop souvent à des renvois ou à des départs volontaires du nouvel employé. Wanous (1979) a démontré que sept mois après leur embauche seulement 497 sur 1 736 employés étaient toujours en poste.

La transition risque d'être plus difficile lorsqu'il s'agit de jeunes qui quittent l'école pour se retrouver sur le marché du travail. De plus, le fait de sortir de l'école avec une formation générale (Diplôme d'études secondaires, Diplôme d'études collégiales, ou études inachevées) ou encore avec une formation professionnelle non adaptée à la demande de l'entreprise accroît les possibilités d'une entrée éprouvante. Par-delà le diplôme, les différences entre le milieu scolaire et celui du travail incitent d'emblée une adaptation rapide. Comme le souligne Trottier *et al.* (1988), ces deux milieux diffèrent par leurs objectifs, leurs modes de formation, leurs structures d'autorité, leurs systèmes de gratification, etc. Les repères qui permettent l'adaptation dans la première organisation ne conviennent souvent plus à la seconde. Malgré le fait qu'une personne soit sur le marché du travail depuis un certain temps, elle se voit confrontée à un nouveau contexte avec ses particularités et ses exigences. Donc, pour le nouvel employé, un apprentissage rapide est nécessaire sinon la tendance de quitter le travail s'accentue.

L'absence de préparation adéquate à cette autre réalité aura sûrement des conséquences importantes sur la volonté de l'employé à persévérer dans son emploi. Les

---

1 Julio Fernandez est professeur et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est l'un des principaux organisateur du Symposium international RIFREP 1991 Formation-travail/ travail-formation.

2 Bruno Bourassa est étudiant au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal et également assistant de recherche pour le Centre de recherche sur l'éducation au travail de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il collabore aussi aux travaux menés par M. Fernandez.

pratiques éducatives favorisant une meilleure connaissance du contexte où s'effectue l'entrée sont donc déterminantes pour l'intégration du travailleur. Pour améliorer ces pratiques, il importe de mieux comprendre les enjeux de l'intégration et de l'adaptation au travail. Dès la première journée, comme nous le verrons plus loin, un choc plus ou moins intense est ressenti; il vient influencer fortement la nature du processus d'intégration.

1. L'ENTRÉE ET L'ACCUEIL D'UN POINT DE VUE THÉORIQUE

Avant d'être acceptée et bien établie à l'intérieur d'une nouvelle organisation de travail, la personne passe par un processus de transformation qui l'amène à correspondre progressivement aux attentes du milieu. De nombreux ajustements s'imposent avant que l'arrivant soit considéré comme adapté et donc membre à part entière de l'organisation. Ce processus, connu sous le nom de «socialisation à l'organisation», a d'ailleurs attiré l'attention de plusieurs chercheurs (Feldman, 1976, 1988; Louis, 1980; VanMaanen, 1978; VanMaanen et Schein, 1979; Wanous, 1980)

Feldman (1976, 1988) décrit ce processus en trois phases : l'anticipation, l'entrée (la rencontre) et l'adaptation. Avant même de faire son entrée dans une organisation, la personne a des attentes par rapport à l'organisation et au travail; elle anticipe. Plusieurs personnes modifient leurs comportements, leurs valeurs et leurs attitudes en regard de cette expectative souligne Van Maanen (1978). Cependant, ajoute Wanous (1980), il arrive très souvent que les dispositions acquises pendant la phase de l'anticipation ne concordent pas avec la réalité du travail.

C'est à la phase d'entrée, temps de la rencontre entre le nouvel employé et l'organisation, que se produit ce choc que Louis (1980) décrit comme l'expérience de la surprise. Selon Feldman (1988), le plus fort de cette expérience touche les trois ou quatre premiers mois de vie dans une nouvelle organisation. Rapidement, l'individu doit apprendre les tâches reliées à son occupation. Il doit également décoder la culture organisationnelle du milieu, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs, des croyances, des idéologies et des généralisations (postulats tenus pour acquis et qui ne sont pas remis en cause) propres à chacune des organisations (Bélanger, 1986, p. 374). Cette culture est parfois explicitée; cependant, elle reste très souvent implicite; il faut la découvrir pour s'y conformer. Finalement, la personne doit aussi travailler à créer des relations positives avec les personnes qui l'entourent. À ce sujet, des études récentes ont montré l'importance de la qualité de ces relations avec les pairs et les superviseurs comme facteur d'adaptation au travail du nouvel employé (Ben-Yoav et Hartman, 1988; Fischer, 1985; Louis *et al.*, 1983).

L'adaptation est la dernière phase du processus. La personne a alors réalisé en bonne partie la «métamorphose» souhaitée par l'organisation. Elle vit de moins en moins d'anxiété devant l'éventualité d'être congédiée ou isolée socialement. Elle est alors de plus en plus à l'aise et autonome. Feldman (1988) précise que cette phase débute autour du troisième mois et prend fin vers le septième mois.

Cependant, avant d'en arriver à cette dernière phase, le nouvel employé aura à s'adapter dès la première journée à l'expérience spécifique de l'entrée et ce, pour quelques mois. Le changement, le contraste et la surprise sont pour Louis (1980) les trois caractéristiques importantes de cette expérience. Le changement (de rôle, de statut, de groupe etc.) est une expérience extérieure qui marquent les modifications que suppose la transition entre deux contextes. Le contraste, en contrepartie, est une expérience intérieure. Une différence est perçue et ressentie entre le vécu passé et la nouveauté que présente le nouvel emploi. Enfin, la surprise surgit de l'écart qui peut exister entre les attentes du nouvel employé et le constat qu'il fait de la nouvelle réalité avec laquelle il est en contact depuis peu.

Cinq types de surprises ont été identifiés par Louis (1980) lorsque le nouvel employé entre en contact avec l'organisation :

- ses attentes conscientes ne sont pas satisfaites par ses premières expériences de travail;
- les attentes qu'il cultivait par rapport à lui-même (ex. : au niveau des habiletés, des valeurs, des besoins) sont contredites par l'expérience;
- il n'avait pas anticipé les caractéristiques du nouvel emploi;
- il a de la difficulté à prévoir ses réactions personnelles face à une expérience particulière (ex. : il est nerveux, il investit beaucoup trop dans le travail et constate avec surprise qu'il réagit avec agressivité à des situations ou encore il se sent dépressif, épuisé);
- ses *apriori* culturels se distinguent de ceux véhiculés par le nouveau milieu de travail.

Faddis (1979) affirme que l'adaptation est nécessaire dans la mesure où la personne doit réaliser des changements. En d'autres mots, les changements exigés par la nouveauté sont des stimuli qui provoquent le besoin d'adaptation. L'intégration à un nouveau travail, comme nous avons pu le constater, exige de la recrue des changements importants. La capacité de changer, c'est-à-dire de modifier ses attentes, ses comportements, ses attitudes et ses valeurs dans le sens des requêtes du milieu du travail, est déterminante pour l'adaptation. Selon Faddis (1979), l'adaptation au travail implique les trois questions suivantes : Qu'est-ce que la personne peut faire? Comment peut-elle le faire? Dans quelles conditions réussit-elle à bien faire les choses? Dans cette perspective, c'est la qualité des adaptations successives au cours des premières semaines et des premiers mois qui amènera le travailleur de même que le superviseur ou l'employeur à conclure à une intégration réussie.

Plus spécifiquement, cette capacité de changement est plus fortement sollicitée lors de la première journée. Le face à face surprend et commande, souvent avec insistance, l'adaptation. En fonction de l'intensité du malaise, l'effet de cet impact peut se prolonger durant quelques semaines. L'adaptation repose sur l'habileté du nouvel employé à réaliser les apprentissages exigés pour vivre et se réaliser dans le nouveau contexte, mais aussi sur la capacité de l'organisation à s'adapter aux changements que suscite la venue de nouveaux employés. Les pratiques d'accueil et d'entraînement sont particulièrement importantes dans la réussite de ce processus.

2. La première journée de travail

Nos données ont été recueillies entre mai et octobre 1991 dans trois grandes entreprises manufacturières de l'Estrie. Des débutants (68) ont été interviewés pour raconter leurs vécus tant au moment de l'embauche qu'au moment de leur arrivée au poste de travail. Inspirés de la recherche de Ashley *et al.* (1980), nous avons élaboré une grille d'entrevue semi-structurée, instrument qui a été préexpérimenté auprès d'une douzaines d'employés d'une autre industrie importante de l'Estrie. Les rencontres, d'une durée approximative de 45 minutes, se sont déroulées à l'intérieur des entreprises. Toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone et soumises à une analyse de contenu. De l'ensemble des donnés obtenues, nous rendons compte seulement d'une dimension, celle qui touche l'accueil des nouveaux employés.

3. Les résultats

L'analyse du récit des 68 entretiens nous fournit plusieurs modalités d'accueil. Ces pratiques varient selon le moment où le nouvel employé commence à travailler. On peut identifier deux moments, celui de l'embauche (accueil de l'entreprise) et l'accueil du département, c'est-à-dire l'arrivée au poste de travail.

3.1 L'accueil à l'entreprise

À la suite de la confirmation de l'embauche, nous observons que les compagnies consacrent un moment pour compléter les aspects d'ordre administratif. Le nouvel employé se présente au service du personnel pour discuter des formalités reliées à ses conditions de travail avec un cadre ou un membre de ce service. Une information générale sur les règlements de la compagnie est parfois donnée.

Par contre, nous trouvons que l'une des entreprises donne une formation de deux jours aux nouveaux employés principalement lors d'embauches collectives. Cette formation comprend une visite de l'usine et un cours de sécurité. La visite à l'usine est faite en petits groupes avec un guide; elle constitue le premier moment d'un processus d'intégration qui, selon les individus et selon les milieux, durera plus ou moins longtemps. Il s'agit aussi du premier contact direct et concret avec le milieu de travail, avec sa culture.

Cette activité permet aux nouveaux employés de rencontrer certains cadres, principalement ceux du service de formation, de rencontrer d'autres employés en processus d'intégration, d'avoir une vue d'ensemble de l'usine et, dans certains cas, une image du département dans lequel ils effectueront leur travail. Cependant, ces cas semblent rares parce que les nouveaux employés de cette compagnie se retrouvent sur la liste des remplaçants et ils ne savent pas préalablement où ils travailleront. Par conséquent, ils ne gardent qu'une vision d'ensemble de la tâche et de l'organisation.

> *«J'ai trouvé ça assez intéressant! Disons que ça nous situait beaucoup; ici c'est un gros plan, c'est une grosse usine.»*
>
> *«Ils nous ont donné une vue d'ensemble [...] on est allé de département en département et là on a vu le fonctionnement, mais en gros.»*

La visite fournit beaucoup d'informations qui, parfois, échappent à la compréhension des nouveaux employés. Ce premier contact est intense en sensations et riche en informations nouvelles. Malgré le caractère détendu de la visite, l'abondance des informations reçues produit une image plus ou moins nette des opérations en cours.

«Ça fait que selon les expériences qu'on a de la vie, on a une idée, on peut se faire une image du fonctionnement.»

«C'était du chinois pour nous autres; elle nous arrêtait et puis elle nous laissait le temps de voir opérer et elle nous parlait un peu.»

Le cours sur la sécurité permet aux nouveaux employés de se familiariser avec les normes élémentaires de santé et de sécurité. Les nouveaux employés sont réunis dans une salle de classe; ils reçoivent un cours dont l'apprentissage est évalué par un questionnaire à la fin. Ils reçoivent également un livret qui contient les règlements de la compagnie ainsi qu'une information globale sur celle-ci.

«C'était comme un cours en classe. L'instructeur nous disait qu'il fallait porter le chapeau, les lunettes puis y a des départements où ça prend des masques, mais c'est tout affiché à l'entrée du département.»

«[...] on a eu un petit bout d'information sur les produits chimiques.»

Ces employés sont satisfaits des pratiques d'accueil utilisées par la compagnie (visite et cours). Les bénéfices qu'ils en retirent sont nombreux : une image positive de la compagnie est d'emblée comparée à d'autres expériences d'accueil vécues ailleurs; ils ont aussi ressenti du respect de la part de la compagnie à leur égard et du sérieux dans sa façon de procéder. Cette période d'intégration leur procure donc une dose importante de sécurité; elle leur permet également d'avoir une première représentation de leur milieu de travail, représentation qui les aide à se situer et à diminuer leur anxiété. Les récits sont, à cet effet, éloquents :

«J'ai trouvé ça le fun parce que, au moins, ils prennent le temps de te faire visiter [...]. Ce n'est pas n'importe quelle compagnie qui prendrait le temps de faire visiter toute l'usine à son employé, avant de le faire travailler.»

«Jamais j'ai eu ça ailleurs. Ça fait que tous les autres emplois que j'ai eus, ça toujours été : «tu rentres, c'est par là, tu fais ça, finit ça ...t'sais!»

«Ils auraient pu me recevoir, puis que je commence à travailler toute suite, j'aurais trouvé ça normal! Mais là, j'ai trouvé qu'ils nous mettaient à l'aise; ils nous disaient que si on avait tel ou tel problème, de venir les voir [...]; j'ai trouvé qu'on était bien reçus.»

3.2 L'accueil au poste de travail

Plus de la moitié des sujets rencontrés ont commencé tôt le matin leur première journée de travail. Par ailleurs, seize d'entre eux avaient commencé le soir et six la fin de semaine. Nous nous sommes attardés à explorer en détail le déroulement de ces premiers instants et nous avons dégagé deux modalités d'accueil.

— *La première modalité : «Va t'en là quelqu'un va s'occuper de toi»*

La première modalité a été vécue par la majorité des sujets (60); *il n'y a personne pour les recevoir.* Ils se sont présentés à la porte de l'usine (la barrière) et, à partir des indications plus ou moins précises fournies préalablement par le service du personnel ou par le poste de garde, ils ont dû chercher eux-mêmes leur département et leur contremaître. Pour ces nouveaux employés, la première journée de travail débute dans la confusion, l'incertitude. Les informations dont ils disposent sont parcellaires et elles ne sont compréhensibles que par des initiés.

Les entreprises où nous avons cueilli nos données sont grandes; leurs bâtiments sont nombreux et s'étendent sur de vastes superficies. Une certaine période de temps est nécessaire pour bien s'y situer. Aussi, dès le départ, le nouvel employé doit mettre en œuvre toutes ses ressources pour répondre à des attentes exprimées de façon globale, composées en grande partie d'éléments d'information implicites. L'information qui lui est fournie reste souvent hermétique. Les noms et la description des lieux, les personnes et leurs habitudes déjà connues, sont communiqués au nouveau en utilisant le code des initiés. Il semble qu'une loi implicite veut que chaque personne résolve ses problèmes en comptant avec un minimum d'informations venant de l'environnement. Chacun s'arrange comme il le peut. À la question «Qui t'a accueilli?», les réponses sont très claires :

> *«En fait les accueils avec confettis, je n'ai pas vraiment vu ça. Alors tu agis toujours de ton propre chef [...][3]. Peut-être l'accueil a été un peu comme la façon dont tu travailles à l'intérieur. [...] c'est que tu fonctionnes tout seul. Tu dois prendre des initiatives. Aussi je ne peux pas demander à une compagnie d'avoir un accueil style tapis rouge, quand déjà là, leur mentalité (façon de faire) fonctionne "your self", en quelque sorte.»*
>
> *«Moi, on m'a dit : va-t-en là, y a quelqu'un qui va s'occuper de toi. Je suis arrivé là puis, je ne sais pas, j'ai trouvé ça sec!»*
>
> *«J'ai trouvé ça un peu «frett», aucune présentation, il faut que tu cherches; si tu ne trouves pas, ben là tu continues à chercher!»*
>
> *«Non, je suis arrivé puis je me suis demandé, si y avait un contremaître, mais y semble qu'il y en avait pas. Je commençais de nuit à part de ça; ça fait que j'ai dit mon nom, j'ai dit je m'en viens travailler ici. Les gars ont dit "tu vas aller à cette machine-là, point".»*

Des situations réliées à l'organisation du travail expliquent parfois l'absence d'accueil. Les employés qui rentrent la fin de semaine ou la nuit sont directement envoyés à leur poste de travail par les surveillants.

> *«Ils m'ont appelé : "monte toute suite, tu travailles demain soir". Ça fait que ça l'a été vite, je rentrais le soir. L'accueil a été bousculé pas mal à cause de ça.»*

---

3 Nous coupons les parties de textes qui pourraient permettre d'identifier la compagnie qui fait l'objet des commentaires des employés.

— *La deuxième modalité : une chance, il était là!*

Dans certains entretiens, nous avons identifié ce qui semble être une deuxième modalité. Toutefois, elle ne constitue pas une politique stable des compagnies.

Certains sujets se sont présentés au bureau du personnel où ils ont été rejoints par leur contremaître. La secrétaire qui les recevait avait fait les présentations et le nouveau était conduit par le contremaître lui-même à son poste de travail. Pendant le trajet, des échanges permettaient au supérieur hiérarchique de donner des informations générales relatives aux lieux empruntés. Il n'est pas évident néanmoins qu'il s'agisse là d'une pratique établie, au moins dans les cas d'accueil individuel. Les récits ne sont pas non plus très explicites à cet effet. Ils présentent cet événement comme quelque chose de fortuit, comme un moment de chance pour ceux qui l'ont véçu.

> *«Et puis je me suis rendu au bureau du personnel, ça s'est adonné que le contremaître que j'avais à rencontrer était là au bureau du personnel.»*

Dans l'ensemble, les précisions des récits étant limitées, nous pourrions penser qu'il ne s'agit pas d'une deuxième modalité mais que ce sont plutôt les circonstances qui ont favorisé une meilleure entrée au travail des sujets à l'étude. Si cette dernière observation s'avérait, nous pourrions dire que, pour l'ensemble de nos sujets, il n'y a pas eu d'accueil le jour même où ils ont intégré leur poste de travail.

4. CONSTAT DE CETTE EXPLORATION

Une analyse plus détaillée de cette observation générale nous amène à faire les commentaires suivants :

- le contenu des entrevues de notre recherche nous montre que les entreprises misent dès le départ sur la capacité d'adaptation des individus.

  Cette capacité définie comme de la débrouillardise, de l'esprit d'initiative, de l'autonomie, etc., va permettre au nouvel employé de générer des réponses correctes aux commandes de l'entreprise et cela, à partir d'informations partielles ou inexistantes. C'est en utilisant ses expériences antérieures ou par déductions spontanées que le nouveau doit choisir ou chercher, à partir d'une globalité diffuse, les informations nécessaires pour répondre adéquatement aux problèmes qu'il rencontre.

Ce premier moment d'intégration au travail pousse le nouvel employé à cerner et intégrer les règles implicites du milieu qui sont centrales à son adaptation. La lecture de ces règles, qui doit être faite dès l'entrevue d'embauche, nécessite certaines capacités intellectuelles de l'individu. Ces observations cadrent partiellement avec celles de Turner (1981), Louis (1980) et Feldman (1976) qui se sont arrêtés au processus de socialisation des individus en milieux de travail. Ces auteurs identifient trois secteurs d'activité favorisant la socialisation au travail des recrues : l'adaptation à l'environnement de travail, le développement des habiletés de travail et l'adaptation aux valeurs et à la culture organisationnelle de l'entreprise (Turner, 1981, p. 3).

Selon Turner (1981), les deux premiers secteurs ont une relation directe avec l'apprentissage et l'acceptation du rôle que doit assumer l'individu pour répondre aux attentes du milieu de travail. Le troisième fait appel à sa capacité de se conformer aux exigences (normes, valeurs, etc.) de cette microsocieté qu'est l'entreprise.

Notre recherche met en évidence l'inconstance de ces activités de socialisation. Les interactions du début, période qui nous intéresse, mettent principalement à l'épreuve la capacité de l'individu à décoder et à interpréter des messages plus au moins clairs émis par le milieu. Il doit répondre, dès son entrée, à des normes implicites qui régissent des comportements attendus. Ces comportements viendront par la suite présider à l'ensemble des changements adaptatifs nécessaires à l'initiation à la tâche, à la participation à la vie du groupe et de l'organisation, à l'orientation et à l'utilisation des lieux physiques et des outils de travail.

À partir d'informations éparses, nos sujets doivent être capables de les décoder; ils doivent aussi pouvoir bénéficier d'une rétroaction des supérieurs (Feldman, 1976), situation peu observée lors du premier contact avec le milieu.

En ce qui concerne la culture organisationnelle, nos observations sont également teintées de plusieurs interrogations. D'abord nous avons été frappés par le fait qu'une seule entreprise prenne le temps de parler d'elle-même à ses nouveaux employés. La culture d'entreprise reste au départ au stade du non-dit en tant que dimension implicite importante à déchiffrer.

On a l'impression qu'on attend du nouvel employé une capacité et une disponibilité manifeste qui lui permettent de découvrir et de se laisser imprégner par une culture qui est là, omniprésente, qu'il faut cependant décoder, pour la comprendre, l'accepter et y adhérer. Ce facteur englobant, la culture organisationnelle, est donc un facteur environnemental central qui devient très éprouvant quant à l'adaptation. Le nouvel employé doit, rapidement et avec justesse, construire une représentation juste de sa place par rapport à cette culture. Cependant, même si la culture reste implicite, on s'attend toutefois à une manifestation explicite de la part de l'employé, de sa volonté d'adapter son comportement aux attentes spécifiques, mais cachées, du milieu.

D'après nos observations, il semblerait que seulement une des entreprises investisse dans la création des conditions optimales d'intégration en milieu de travail, qu'aucune ne travaille à la création de conditions optimales d'accueil au poste de travail. Nulle part, et cette affirmation peut dépasser nos observations (si l'on se fie aux expériences préalables de nos sujets), l'accueil au poste de travail et au département ne fournit pas au départ les éléments nécessaires pour faciliter la socialisation au travail (intégration) du nouvel employé.

Enfin, tout se passe comme si les compagnies misaient davantage sur les habiletés de l'individu à s'adapter au travail. Par conséquent, les problèmes, et même la responsabilité des situations d'échec, sont considérés plus souvent qu'autrement être la faute du nouvel employé.

RÉFÉRENCES

ASHLEY, W.L., CELLINI, J., FADDIS, C., PEARSOL, J., WIANT, A. et WRIGHT, B. (1980).
Adaptation to work : An exploration of processes and outcomes. Columbus : The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

BÉLANGER, L. (1986).
La culture organisationnelle. *In* N. Côté, H. Abravanel, J. Jacques, L. Bélanger (éd.), *Individu, groupe et organisation* (p. 372-388). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

BEN-YOAV, O. et HARTMAN, K. (1988).
Supervisors' competence and the learning of work values and behaviors during organizational entry. *Journal of Social Behavior and Personality, 3*(1), 23-26.

FADDIS, C.R. (1979).
The worker as proteus : Understanding occupational adaptability. Columbus : The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

FELDMAN, D.C. (1976).
A contingency theory of socialisation. *Administrative Science Quarterly, 21*(4), 433-452.

FELDMAN, D.C. (1988).
Managing careers in organizations. Boston et London : Scott, Foresman and Company.

FISHER, C.D. (1985).
Social support and ajustment to work : A longitudinal study. *Journal of Management, 11*(3), 39-53.

HUGHES, E.C. (1958).
Men and their work. Glencœ : Freepress.

LOUIS, M.R. (1980).
Surprise and sens making : What newcomers experience in entering unfamiliar organisation setting. *Administrative Science Quaterly, 25,* 226-251.

LOUIS, M.R., POSNER, B.Z. et POWELL, G.N. (1983).
The avaibility and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology, 36,* 857-866.

TROTTIER, C., HARDY, M., CARRIER, G. et BOUCHARD, Y. (1988).
La transition du système éducatif au monde du travail (Tome I — *Problématique, cadre d'analyse et méthodologie*). Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.

TURNER, C.M. (1981).
Socialization into organizations : Coombe lodge working paper. Blagdon : Further Education Staff Coll.

VAN MAANEN, J. (1976).
Breaking in : Socialisation to Work. *In* R. Dubin (éd.), *Handbook of work, organisation and society.* Rand McNally.

VAN MAANEN, J. (1978).
People processing strategies for organizational socialization. *Organizational Dynamics, 7,* 8-6.

VAN MAANEN, J. et SCHEIN, E.H. (1979).
Toward a theory of organizational. *Research in Organizational Behavior, 1,* 209-264.

WANOUS, J.P. (1979).
Socialization process at organizational contact : Organizational entry reconceptualized. Presentation to the Academy of management meetings, Atlanta, August.

WANOUS, J.P. (1980).
Organizational entry : Recruitement, selection, and socialization of newcomers. Massachusetts, California, London, Amsterdam, Ontario & Syndney: Addison-Wesley Publishing Company.

Description des réactions des employées non spécialisées dans une usine de couture lors de leur intégration

Clémence Rancourt
Université de Sherbrooke

1. Objectif de la recherche

Le but de cette recherche est de décrire, à partir des faits et des modèles d'actions sous-jacents, la façon avec laquelle des personnes non spécialisées vivent le processus d'intégration dans une usine de couture.

2. Méthodologie de recherche

Il s'agit ici d'une recherche qualitative basée sur la science-action. Une collègue chercheuse vous entretiendra de la méthodologie utilisée lors d'une communication dans l'atelier numéro quatre. Pour ma part, je me contenterai de vous dire que nous avons enregistré les faits et gestes des personnes, ce qui nous a permis de découvrir leurs façons brutes de vivre leur intégration. Le décodage de ces discours s'est fait par la méthode des juges.

2.1 Cueillette de données

Nous avons effectué notre recherche dans une usine de couture de deux cent cinquante employés. Nous avons obtenu l'autorisation des employées et des employeurs de rencontrer toutes les nouvelles employées pour leur demander de nous indiquer les deux ou trois personnes qui les avaient le plus aidées à s'intégrer au cours des trois ou quatre journées précédentes. Chaque nouvelle employée fut invitée à relater le dialogue qui s'est instauré entre elle et l'autre personne qu'elle a considérée aidante.

Dans un deuxième temps, les nouvelles employées ont été invitées à dire ce qu'elles avaient pensé et ressenti en regard de chaque élément du dialogue.

Au cours de la même journée, les personnes aidantes employées ont aussi été rencontrées. Le dialogue leur fut d'abord soumis pour validation du contenu. Par la suite, chaque personne aidante fut invitée à expliciter en regard de chaque élément du dialogue les postulats sous-jacents à ses interventions.

Nous avons fait actuellement environ inquante entrevues auprès de quinze personnes nouvelles et cent vingt entrevues auprès de dix-huit personnes considérées aidantes. La cueillette, commencée en février 1991, s'est terminée à la fin de juin 1991.

2.2 État de l'analyse des résultats

Nous présentons ici une étude préliminaire et incomplète des données recueillies. Étant donné le court délai, nous n'avons pas complété notre analyse. Si vous avez des suggestions à nous faire, ne vous gênez pas : elles seront les bienvenues.

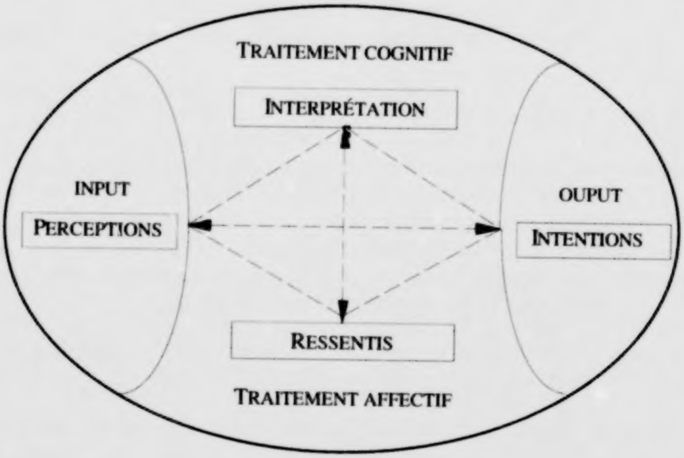
2.3 Décodage

Face à un matériel volumineux et soucieux de bien décoder la pensée des nouvelles employées, nous avons d'abord traité l'information recueillie à l'aide d'un modèle utilisé par Yves St-Arnaud (1982). Ce dernier a utilisé ce modèle pour recueillir chez l'humain des données qui alimentent la recherche sur les relations humaines.

Voici un schéma du modèle utilisé.

SCHÉMA 1

L'individu, un système ouvert



F- Perceptions

- Pour désigner les faits que rapporte l'interlocuteur, faits qu'il a perçus : ce qu'il a vu, entendu, touché, fait, etc.

I- Interprétation

- Pour désigner les interprétations de l'interlocuteur, ses idées, ses opinions, ses croyances, ses raisonnements, ses attentes, ses jugements, ses évaluations, etc. (TRAITEMENT COGNITIF)

IV- Ressentis

- Pour désigner ses sentiments, ses émotions, ses réactions défensives de toutes sortes : anxiété, peur, négation, projection, etc. (TRAITEMENT AFFECTIF)

V- Intentions

- Pour désigner les intentions de l'interlocuteur: ce qu'il veut, ce qu'il désire, ce qu'il projette de faire, ses besoins, ses attentes, etc.

Ce modèle permet d'identifier pour chaque personne, quatre catégories d'informations qui caractérisent le système humain dans sa façon d'interagir avec son environnement. Le schéma reproduit plus haut présente ainsi l'ensemble du système et identifie les quatre types d'informations que nous venons de décrire. Les catégories utilisées sont empruntées à Miller *et al.* (1975).

Une fois ce premier traitement de l'information terminé, nous avons regroupé des étapes d'intégration identifiées comme importantes par les nouvelles employées. Les étapes qui ont émergé jusqu'à maintenant sont :

- Première semaine.
- Commencer à coudre du tissu neuf.
- Évaluation.
- Passage de l'école à la ligne de production.

En complétant l'analyse des données, il est possible que nous retrouvions d'autres étapes importantes dans l'intégration des nouvelles employées.

3. RÉSULTATS

Nous donnons ici un aperçu des résultats d'analyse de données par rapport au vécu des nouvelles employées pendant les quatre étapes que nous venons de nommer.

3.1 La première semaine

Lorsque nous regardons les données recueillies auprès des nouvelles employées, nous constatons que ces dernières sont particulièrement préoccupées par trois aspects pendant la première semaine, soit l'accueil, la tâche et le contact avec les autres couturières.

3.1.1 L'accueil

L'accueil comprend ici la rencontre avec la secrétaire (celle-ci donne de l'information, fait remplir des papiers, etc.), la visite de la cafétéria et du vestiaire, l'arrivée sur le plancher de couture et finalement la visite des lignes de production.

L'analyse de données permet de voir que les nouvelles employées ont un ressenti différent face à l'accueil que nous venons de décrire. En effet, quatre employées sur neuf ont dit être nerveuses : «Je suis sur le gros nerf», «Je trouve ça stressant», etc. D'autres ont dit : «Je suis déprimée», «Je suis bien gêné», «J'ai bien aimé ça», etc. Trois employées n'ont pas fait de commentaires.

Leurs interprétations face à cet accueil s'exprime par des phrases comme : «J'en ai pas retenu grand chose», «Je ne me rappelle plus de rien», «Elles gagnent leur argent ici, être assises toute la journée», «La formatrice est surchargée, je dois attendre après elle souvent», etc.

3.1.2 La tâche

Les tâches faites par les nouvelles couturières sont des exercices sur des billes et des bâtonnets, des opérations de couture sur du papier et sur de vieux morceaux de tissus qu'elles appellent «guenilles».

Cinq employées sur neuf trouvent que c'est long, «platte» et monotone. Voici le ressenti qu'elles ont exprimé : «Je me sens *down*, c'est platte», «Je suis tannée de voir la même feuille», «Je ne suis pas folle de ça», etc.

Deux employées n'aiment pas se faire regarder par la formatrice lorsqu'elles travaillent : «Je m'en veux parce que quand elle n'est pas là, je le fais bien.». D'autres nous ont dit : «Je suis mal, crispée, c'est stressant, j'ai mal dans le dos et j'ai des crampes partout» ou encore : «Je suis surprise de voir que je suis meilleure du côté gauche que du côté droit.», «Je suis contente d'avancer».

Regardons leurs interprétations toujours par rapport à la tâche. Trois couturières trouvent que ce qu'elles font n'est pas sérieux : «Il ne se passe pas vraiment de quoi», «Ce n'est pas travailler, ce que je fais», «À quoi ça sert de faire ça?». D'autres couturières disent : «Ça m'aide beaucoup, ça me donne une bonne manière d'améliorer ma performance», «Je ne pensais pas qu'il y avait tant de tests à faire», «Je ne serai pas capable», etc.).

Quatre couturières nous ont parlé de leurs intentions : «Je veux bien faire tout de suite», «Elle va voir que je veux que ça marche, je vais leur montrer que je veux», «Je veux avoir du rendement», «J'ai hâte de faire des morceaux qui vont servir vraiment», etc.

3.1.3 Contacts avec les autres couturières

Dès leur arrivée, les nouvelles employées sont préoccupées par la présence des autres couturières. Elles parlent parfois à une couturière connue (amie, cousine, sœur, mère) ou encore à des couturières qu'elles ne connaissaient pas avant. Les échanges se font à la pause, lors du covoiturage ou pendant la formation avec la couturière la plus proche.

Le ressenti qu'elles ont exprimées est le suivant : «J'aime ça, je suis à l'aise et contente de les connaître», «J'ai peur des préjugés, peur que les autres pensent que je n'ai pas la technique, la vitesse, «Je me sens en famille», «Ça m'encourage ce qu'elles me disent» «J'aime la façon qu'elle me regarde».

Regardons maintenant les interprétations qu'elles font par rapport à ces premiers contacts : «Leur accueil, je trouve ça gentil et formidable», «Elles veulent m'aider et m'encourager parce qu'elles ont été aidées», «Elles sont fines, elles essaient de m'intégrer aux autres», «Les filles me regardent, bien voyons, elles n'ont jamais vu de monde». Une nouvelle employée nous parle de ses intentions : «Je ne veux pas faire ce que les autres n'aimeraient pas.

3.2 Commencer à coudre du tissu neuf

Lorsque les nouvelles employées commencent à bien maîtriser les opérations qu'elles pratiquaient depuis un certain temps sur les «guenilles», elles commencent à coudre sur des morceaux qui servent à la production.

Nous constatons que de commencer à coudre du «vrai» tissu est une expérience significative pour les nouvelles employées. Pour ce qui est du ressenti, deux employées sur sept ont vécu du stress : «J'ai pogné les nerfs», «C'est plus stressant» et six employées sur sept expriment un ressenti positif : «Je suis contente», «C'est valorisant», «Ça me fait du bien», etc.

Les interprétations des nouvelles employées nous révèlent qu'elles sont unanimes à considérer que cette étape est stimulante par rapport aux tâches qu'elles avaient exécutées jusqu'à ce jour : «Là c'est pour de vrai», «Je commence à aimer ça, coudre» etc.

Pour trois d'entre elles, cette étape constitue une motivation à progresser dans leurs apprentissages : «Je travaille pour cela», «J'ai hâte de travailler de vrais morceaux, que mon ouvrage soit rentable», etc.

3.3 L'évaluation

Environ trente jours après l'arrivée de la nouvelle employée, la formatrice l'informe des résultats de son évaluation. Cette évaluation porte sur la maîtrise de la technique, sur la vitesse, la qualité, l'absentéisme, les relations avec les personnes en autorité, etc. Une deuxième évaluation est faite de la même façon avant la fin de la période de probation.

L'analyse de données nous révèle que la venue de l'évaluation préoccupe beaucoup les nouvelles employées. Le ressenti montre que ces dernières vivent de l'inquiétude : «On est toujours un peu inquiète», «Je me demande ce qu'elle va me dire», «C'est stressant». Elles sont déçues, soulagées ou heureuses selon que l'évaluation est positive ou négative : «J'ai une boule dans la gorge», «Je suis soulagée», «Je suis contente», «Ça fait plaisir», etc.

Les interprétations nous montrent que les nouvelles employées semblent d'accord avec les résultats de l'évaluation : «Je trouve que ce qu'elle dit est juste», «Elle ne me le dit pas en reproche mais elle veut que je m'améliore», etc.

3.4 Le passage de l'école à la ligne de production

Habituellement après avoir passé trois mois en formation, les nouvelles employées sont prêtes à aller sur les lignes de production. En faisant ce passage, elles obtiennent leur permanence si ce n'était pas déjà fait.

Le ressenti des nouvelles employées nous apprend que ces dernières sont surprises, contentes, fières et parfois inquiètes, lorsqu'elles apprennent qu'elles vont passer de l'école à la ligne de production : «Je suis restée bête», «J'avais envie de sauter au plafond», «Je suis contente de savoir que je reste», «J'ai beaucoup de fierté et de craintes», etc.

En regardant leurs interprétations, nous pouvons voir que les nouvelles employées considèrent que le plus grand changement entre l'école et la ligne de production, c'est qu'il n'est pas toujours facile d'avoir l'aide du superviseur et que c'est souvent plus rapide de demander à une autre couturière de les aider : «On ne voit pas la superviseuse parce qu'elle est trop occupée», «Il faut courir après elle; elle n'est pas toujours à la même place», «S'il y a des réparations, les filles aident», «Entre filles, on s'aide beaucoup», etc.

Pour certaines, ce passage est une suite logique : «C'est comme le passage du primaire au secondaire», etc.; pour d'autres, c'est plus difficile : «C'est un peu plus dur sur la ligne de production», «C'est certain, c'est un peu mélangeant», «T'es pas habituée avec les inspectrices», etc.

Deux nouvelles employées nous parlent de leurs motivations : «On voudrait en faire plus de minutes, mais c'est la qualité d'abord», «On veut donner du 100 %, tu aimerais faire tes minutes en commençant».

CONCLUSION

Comme nous l'avons précisé au début, nous venons de vous présenter une étude préliminaire et incomplète des données recueillies. Ce ne sont là que des indications premières qui décrivent le vécu des nouvelles employées. Nous pourrons plus tard présenter une meilleure étude des résultats de l'analyse de toutes les données de la recherche.

RÉFÉRENCES

ST-ARNAUD, Y. (1982).
La personne qui s'actualise, traité de psychologie humaniste. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

MILLER, S., NUNNALLY, E.W. et WACKMAN, D.B. (1975).
Alive and Aware. Minneapolis : Interpersonal Communication Programms Inc.

CES FORMATIONS QUI N'ONT PAS DE NOM : SAVOIRS INFORMELS ET RÉALITÉ DU TRAVAIL CHEZ LES JEUNES

MADELEINE GAUTHIER
Institut québécois de recherche sur la culture

INTRODUCTION

Dans un récent numéro de la revue *Sociologie et sociétés*, consacré aux «savoirs institués» et aux «savoirs informels», les responsables de ce numéro soulignaient les carences de la sociologie de l'éducation face aux seconds : «Il y a là toute une zone de l'action pédagogique que la sociologie de l'éducation, fascinée par l'*école*, a laissée dans l'ombre et qui commanderait une ouverture sur une sociologie de la connaissance, qui elle-même rejoint une sociologie du pouvoir.» (Dandurand et Ollivier, 1991).

La très forte spécialisation exigée par la division du travail, tant dans l'ordre des connaissances que dans celui des techniques, a contribué à la valorisation des aspects novateurs des restructurations du monde du travail. Elle a négligé les savoirs acquis dans ce que certains auteurs appellent les interstices, ce qu'il reste des formations génériques transmises par la famille, par les églises et par les autres lieux traditionnels de socialisation. Ces savoirs informels n'ont pas ou ont peu fait l'objet d'analyses systématiques en ce qui regarde la relation formation-emploi.

Il a fallu les transformations qu'a connues le monde du travail au cours des dernières décennies pour que l'on recommence à s'interroger sur la place de savoirs autres que ceux appris à l'école dans la préparation des jeunes au monde du travail ou sur les lieux d'exercice de l'emploi. Le profil d'insertion en emploi des jeunes s'est en effet modifié. Il se caractérise par l'intermittence en emploi, la variété des expériences et la multiplicité des lieux de travail beaucoup plus que par la stabilité d'un emploi typique, la pratique continue d'un métier ou la poursuite d'une carrière. L'analyse des types et des formes d'emplois réservés aux jeunes et des difficultés d'y accéder remet en cause la filière traditionnelle de la formation professionnelle comme unique source de préparation à l'entrée sur le marché du travail. Dans les cas d'insertion réussie ou en voie de l'être, d'autres dimensions de la formation sont mises en évidence.

L'analyse qui suit consistera à expliciter un certain nombre d'interrogations autour des exigences posées aux jeunes dans le contexte d'une reformulation de ce qui les attend sur le marché du travail. Différents types de matériaux ont nourri ce questionnement. Une enquête statistique, l'Enquête sur l'activité de Statistiques Canada, devrait contribuer à lever le voile sur certains aspects de la réalité de l'emploi des jeunes pendant la deuxième moitié de la décennie quatre-vingt (Gauthier, 1990), des aspects qui ont peu à voir avec le caractère novateur accolé au changement. Deux enquêtes par entrevues — plus de cinquante chaque fois — auprès de jeunes chômeurs en 1986 et, en 1988, auprès de jeunes qui ont réussi leur insertion professionnelle, nourriront la problématique qui entoure toutes «ces formations qui n'ont pas de nom» et qu'un discours occultant dissimule.

Les interrogations et les pistes de recherche qui sous-tendent cet exposé se veulent une contribution à la réflexion sur la division sociale des apprentissages dans un type de société où l'univers du travail est en pleine restructuration. Elles se situent dans le cadre d'une théorie générale de l'apprentissage qui ne limite pas celui-ci à un processus cognitif, mais le conçoit comme une relation continue entre l'acteur, les conditions sociales dans lesquelles il appréhende le monde et le moment historique où il le fait.

1. LA FORMULATION DE CE QUI ATTEND LES JEUNES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL AU FONDEMENT D'UNE AMBIGUÏTÉ DANS LES EXIGENCES DE FORMATION

Depuis la fin des années cinquante et même depuis l'après-guerre, un discours assez redondant rappelle la nécessité pour les sociétés industrialisées de préparer une main-d'œuvre adaptée à cette étape du capitalisme où fleurissent les technologies les plus sophistiquées, les services hautement spécialisés et où l'instruction la plus poussée devient le passeport obligé pour assurer sa réussite. On n'a qu'à relire le tome 1 du *Rapport Parent*, à l'origine de la réforme de l'éducation au Québec au cours des années soixante, pour se rappeler les éléments essentiels de ce discours :

> *Les tâches complexes et changeantes de l'industrie et des services réclament qu'on assure à tous les enfants une éducation qui les prépare à entrer dans le monde du travail. Cette formation doit être assez polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux changements technologiques.*[1]

Après trente ans de réforme de l'éducation, ce discours pourrait être illustré de multiples exemples plus contemporains dont celui du Conseil supérieur de l'éducation du Québec sur le perfectionnement de la main-d'œuvre. Ce dernier ajoute à l'accélération des changements technologiques les changements organisationnels qui entraînent de nouveaux modes de gestion (Conseil supérieur de l'éducation, 1987). Centré sur l'innovation, ce discours laisse de côté une portion importante de la demande du marché du travail, sinon la plus importante dans le cas des moins de trente ans, celle qui concerne les emplois traditionnels et les nouveaux secteurs d'emplois qui ne font pas appel à des compétences nouvelles. Tanguy (1991) s'interroge aussi sur «le caractère d'évidence qui sous-tend ces discours» et qui gagnerait à être soumis à l'épreuve des faits.

1.1 La recomposition des secteurs d'activité est plus complexe qu'il n'y paraît

La restructuration du marché du travail au cours des deux dernières décennies est marquée par deux faits principaux bien que l'attention soit plutôt centrée sur le premier. Si elle relève, pour une grande part, de l'internationalisation des systèmes de production et de distribution ainsi que de l'introduction des nouvelles technologies dans la fabrication des produits, elle a, cependant, des causes plus complexes et plus variées.

Le marché du travail regorge, par exemple, de nouveaux secteurs d'emplois, entre autres les services personnels, qui ont été créés au cours des années quatre-vingt à la suite de

---

1 Rapport de la *Commission royale d'enquête* sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, 1, p. 84.

la montée d'une classe moyenne nombreuse. Ils constituent le produit des divers changements observables dans les modes de vie comme la généralisation de l'activité des femmes en dehors du foyer, les transformations de la famille et l'inversion de la pyramide des âges : services aux personnes âgées, services de garde, services d'entretien, services de loisirs et d'autres encore. D'autres se rapportent à la multiplication des commerces caractéristiques d'une société de consommation ou à l'introduction de la flexibilité d'emploi qui a suscité la création de services aux entreprises[2].

On ne s'attardera pas ici à ces multiples facteurs qui ont une incidence directe sur les types d'emplois qui s'offrent aux jeunes. Ce qui importe ici, c'est de relire ces restructurations en fonction de leurs conséquences sur les jeunes. Le tableau 1 montre comment la main-d'œuvre jeune (les étudiants exclus) se répartit principalement entre trois secteurs d'activité : les services, le commerce et l'industrie.

TABLEAU 1*

Répartition des travailleurs à temps plein selon la branche d'activité pour le dernier emploi occupé, 20-24 ans
Québec, 1986

Branches d'activité	'000	%
1. Agriculture	8,0	2,7
2. Forêts	1,7G	0,6
3. Pêche et piège	0,1G	—
4. Mines, carrières	2,0G	0,7
5. Industries manufacturières	65,3	22,4
6. Construction	16,8	5,8
7. Transport et communication	11,3	3,9
8. Énergie électrique, gaz et eau	1,2G	0,4
9. Commerce	72,0	24,7
10. Finance, assurances et affaires immobilières	13,9	4,8
11. Services socioculturels commerciaux et personnels	85,6	29,3
12. Administration publique	14,1	4,8
Total	292,0	100,0

* Calculs de l'auteur selon les données de l'*Enquête sur l'activité* de Statistiques Canada, 1986. (Les étudiants à plein temps sont exclus du calcul.)

La décomposition de ces secteurs montrerait quelle part des emplois exige une formation sophistiquée alors que d'autres, qui ne sont pas moins d'un type nouveau,

2 Un rapport préparé pour le Conseil économique du Canada reconnaît la montée vertigineuse du secteur des services subdivisé en services dynamiques, en services traditionnels et en services non commerciaux : «En 1989, les services représentaient près de 65% du produit intérieur réel du pays et ce secteur employait bien au-delà du double de Canadiens que le secteur des biens.» *Tertiarisation et polarisation de l'emploi*, Ottawa, 1991, p. 63.

n'exigent aucune qualification particulière, si ce n'est des formations génériques. Dans l'entreprise de valorisation des emplois nouveaux et de pointe, même les métiers traditionnels ont perdu de leur attrait ce qui n'est pas sans conséquence pour le recrutement de la main-d'œuvre. Au moment de la montée du chômage, il se trouve des pénuries dans des métiers aussi anciens que le secrétariat, la boucherie, le mesurage du bois et autres[3].

1.2 Les nouveaux modes de gestion du travail atteignent particulièrement les jeunes

La généralisation de la flexibilité comme mode de gestion des entreprises a même atteint les secteurs d'emploi qui paraissaient invulnérables comme les services de l'État où, à côté d'une main-d'œuvre qui connaît une sécurité d'emploi quasi intouchable, se trouve une multitude de nouveaux statuts d'emploi à durée limitée : occasionnels, à temps partiel, temporaires, contractuels, à forfait et combien encore.

En 1986, 27,4 % des 20-24 ans n'avaient eu qu'un seul et même emploi au cours de cette année. Cette population, pourtant active, connaît des transitions en emploi et le travail à temps partiel. C'est chez les 20-24 ans que l'on retrouve, et de loin, la proportion la plus grande de travailleurs insatisfaits du nombre d'heures travaillées (Gauthier, 1990, p. 89, 98 et 110).

Ces données ne disent cependant rien de la qualité des emplois occupés. Ceux-ci ont suivi la tendance générale à la baisse en ce qui concerne la rémunération, (Myles, Picot et Wannell, 1988), la syndicalisation et les avantages sociaux chez les jeunes. Les 20-24 ans étaient proportionnellement les moins nombreux à être syndiqués ou à avoir un emploi couvert par une convention collective : 31,5 % pour 46,9 % chez les 35-44 ans en 1986 (Gauthier, 1990, p. 106).

Les 20-24 ans étaient nombreux, par rapport autres groupes d'âge, à se trouver dans des entreprises de 19 employés ou moins (38,1 %) (Gauthier, 1990, p. 93). Or les très petites entreprises sont généralement plus précaires et offrent de moins bonnes conditions de travail. Elles ne peuvent habituellement pas assumer les exigences de formation sur mesure que les grandes peuvent se donner. À titre d'exemple, le tableau 2 illustre la répartition des employés de services selon la taille des corporations et le moment de leur création.

3 Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1990). *Surplus et pénuries de main-d'œuvre prévus au Québec et dans ses régions pour 1990*. Québec : Gouvernement du Québec.

TABLEAU 2*

Corporation des services selon le nombre d'employés
et pourcentage, créées avant 1980 et après 1980
Québec, 1990

Taille	Nombre	Avant 1980 %	Après 1980 %
Services personnels			
Aucun employé	616	22,2	77,8
1 à 5	1 380	20,4	79,6
6 à 49	565	37,0	63,0
50 à 99	17	58,8	41,2
100 à 499	15	53,3	46,7
500 et +	3	33,3	66,6
Total	2 596	24,9	75,1
Services aux entreprises			
Aucun employé	6 920	19,4	80,6
1 à 5	5 010	21,3	78,7
6 à 49	1 721	29,0	71,0
50 à 99	132	40,2	59,8
100 à 499	120	43,3	56,7
500 et +	19	26,3	73,7
Total	13 922	21,7	78,3
Services socioculturels			
Aucun employé	3 854	41,0	59,0
1 à 5	1 552	32,0	68,0
6 à 49	514	56,2	43,8
50 à 99	59	64,4	35,6
100 à 499	30	73,3	26,7
500 et +	4	50,0	50,0
Total	6 013	40,5	59,5

* Inspecteur général des institutions financières, Service de la diffusion de l'information, calculs de l'auteur.

L'idée d'entrepreneuriat a aussi fait son chemin. Même si la proportion des jeunes entrepreneurs est infime, celle-ci a augmenté au cours de la dernière décennie, stimulée par des programmes gouvernementaux et une idéologie qui fait reposer sur l'individu le soin de trouver des solutions à ses problèmes d'emploi. Des jeunes chômeurs, à qui l'interviewer demandait ce qu'ils comptaient faire s'empressaient de répondre qu'ils voulaient «se partir quelque chose». Parmi ces petites entreprises, peu réussissent cependant à perdurer.

L'extension de la flexibilité tout au cours des années quatre-vingt joue sur la durée des emplois et remet en cause plusieurs des caractéristiques de l'emploi typique. La stabilité en emploi est le fruit d'un long périple qui est loin d'être assuré maintenant, peu importe

l'âge, même si l'incidence des transitions est plus élevée chez les jeunes que dans les autres groupes d'âge (Fréchet, Langlois et Bernier, 1991).

1.3 Les accidents de travail chez les jeunes : emplois à risque ou manque de formation?

Les entrevues, autant auprès des jeunes travailleurs que des jeunes chômeurs, laissaient entrevoir certaines difficultés d'insertion en emploi qui avaient trait à la «maîtrise du corps» : santé, endurance, force, capacité nerveuse de résister aux cadences d'un emploi répétitif. Elles faisaient apparaître les carences de la formation aux travaux manuels et mettaient en évidence l'incidence des accidents de travail. S'agissait-il de situations exceptionnelles?

L'aspect des risques encourus pour la santé physique et psychologique, pendant la période d'insertion dans le monde du travail, a encore peu fait l'objet d'étude. Et pourtant, les moins de trente ans détiennent un triste record. Ils concentrent à eux seuls 45,8 % de tous les accidents indemnisés par la Commission de la santé et de la sécurité au travail en 1987[4]. Chez les 20-24 ans, ces accidents se produisent surtout dans les secteurs du commerce (plus de 20 % de l'ensemble), des services autres que les grands services de l'État, du bâtiment, de la fabrication de produits en métal, du secteur des aliments et boissons et des services médicaux. N'apparaissent pas dans ces statistiques les blessures occasionnées pendant les périodes de travail non déclaré!

TABLEAU 3*

Répartition des accidents de travail indemnisés
selon le groupe d'âge
Québec, 1987

Âge	Nombre	%
- de 20	15 924	7,6
20-24	40 221	19,1
25-29	40 149	19,1
30-34	31 802	15,1
35-39	24 862	11,8
40-44	19 623	9,3
45-49	14 108	6,7
50-54	11 237	5,3
55-59	8 437	4,0
60-64	3 746	1,8
65 et +	321	0,2

* Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec, Service de stastistique, calculs de l'auteur.

---

4 Données fournies par le Service de la statistique de la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec, 30 mars 1989. Les indemnisations comptabilisées dans ces données remplacent le revenu. Celles versées pour les dommages corporels seulement ne le sont pas.

Cette situation est-elle inhérente à un effet de l'âge, à la témérité de la jeunesse ou encore au fait que les emplois à risque sont réservés aux derniers arrivés sur le marché du travail? Ne pourrait-on formuler l'hypothèse qu'elle pourrait tout aussi bien constituer un effet de génération, les jeunes d'aujourd'hui étant moins bien préparés à faire face à certaines difficultés qui présentent des risques pour la santé? Le manque d'habileté et d'expérience des jeunes se conjuguerait avec l'inconscience de certains employeurs demandeurs d'une main-d'œuvre à bon marché pour constituer une poudrière pour les jeunes. Tout un champ de recherche pourrait être ouvert en santé et sécurité au travail en prenant l'âge (ou l'inexpérience) au lieu du seul type d'accident comme angle d'approche.

1.4 Les nouvelles exigences de formation sont-elles seulement là où on le croit?

De ces quelques traits du portrait du marché du travail qui s'offre aux jeunes contemporains, un certain nombre de constatations se dégagent qui ne doivent pas éloigner l'attention des secteurs dynamiques de l'emploi et de leurs exigences de formation. Il faut certes pousser toujours plus loin le développement des savoirs techniques, la maîtrise des nouveaux modes de gestion et la compréhension des manières de vivre en société. Les sociétés qui sont dans la course l'ont compris. Mais en même temps, il ne faut pas oublier que l'emploi disponible pour les jeunes est, pour une grande part, non spécialisé. Il n'en demande pas moins certaines connaissances et certaines habiletés. Les accidents de travail le rappellent; les pénuries de travailleurs dans certains secteurs traditionnels, aussi.

Ainsi, les nouveaux modes de gestion imposent aux jeunes le développement d'une grande capacité d'adaptation pour passer d'un emploi à un autre, pour accepter les façons de faire de multiples employeurs. Ils laissent des plages de temps sans emploi, le plus souvent vécues en solitaire : ni le chômage, ni la recherche d'emploi ne sont habituellement partagés avec d'autres si ce n'est les mises à pied collectives, ce qui n'est pas le cas des jeunes. Les manières d'agir en ces circonstances ne sont inscrites à aucun programme de formation.

Aux exigences de base s'ajoute la nécessité de l'expérience. Les jeunes, comme cela arrivait avant les Trente glorieuses — ces dernières constituant une crise du mode de reproduction, disait Bourdieu (1986) — doivent se soumettre aux impératifs de l'âge. La concurrence est d'autant plus forte que la génération des pères possède les compétences exigées par le marché du travail dans le monde actuel, ce qui fait la différence avec la génération des «babyboomers» qui était mieux adaptée que ses aînés aux changements qui ont caractérisé les années soixante et soixante-dix.

2. DE QUELQUES EXIGENCES DE FORMATION QUI DÉBORDENT LE CADRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENS STRICT

Le profil des jeunes rencontrés en entrevue, et qui réussissent leur insertion en emploi par l'acquisition d'une certaine stabilité, tient à des caractéristiques personnelles, certes, mais aussi à des stratégies et à des conditions du milieu[5]. La formation profes-

---

5 Ces caractéristiques ont été décrites in GAUTHIER, M. (1991), *Les jeunes et le marché du travail, Y a-t-il des gagnants?* Communication au colloque de la Société royale du Canada, 5 juin, à paraître.

sionnelle y est sans doute pour beaucoup dans leur réussite bien qu'une autre étude effectuée à partir de l'Enquête sur l'activité montre que si les plus scolarisés constituent le groupe qui connaît le moins de transitions en emploi, les moyennement scolarisés en connaissent autant et parfois même plus que les faiblement scolarisés (Fréchet et Bernier, 1991).

En d'autres termes, une dualisation dans la relation formation-emploi se modèlerait sur la dualité du marché. Une scolarisation médiane (secondaire achevé ou collégial inachevé) ne présenterait pas davantage de succès que des études secondaires incomplètes ou une formation purement élémentaire. Cette observation pourrait remettre en question les résultats des travaux qui se contentent de comparer deux seuls niveaux de scolarité, le plus élevé et le plus faible, dans leur rapport au chômage[6]. D'autres qualifications sont nécessaires pour réussir, autant pour les uns que pour les autres. C'est ici que les savoirs informels prennent place parmi la panoplie des conditions qui facilitent l'insertion sur le marché du travail.

2.1 La transmission d'une culture du travail

Trois moyens principaux de diffusion d'une certaine culture du travail furent repérés au cours des entrevues : la socialisation au travail dans la famille, par les modèles et par les expériences de travail elles-mêmes.

Les entrevues, tant au cours de l'enquête auprès des jeunes chômeurs que de celle auprès des jeunes qui ont réussi leur insertion en emploi, laissent entrevoir le rôle important de la famille dans la transmission d'une culture du travail. Même si les résultats d'entrevues exigeraient d'être vérifiés sur un échantillon représentatif de toute la population, ceux-ci indiquent que les jeunes qui réussissent le mieux leur insertion comptent parmi ceux qui peuvent profiter de la famille soit comme stimulant dans la poursuite des études, comme relais dans le réseau d'information sur l'emploi ou comme soutien pendant les périodes d'attente. Plus que cela encore, c'est là que se transmet «l'habitus» qui donne confiance en soi et qui permet de franchir les multiples barrières qui se dressent dans le cheminement de carrière.

Il faudrait pouvoir observer si cette transmission est plus forte dans les nouvelles classes moyennes que dans les classes populaires. Parmi la population interviewée qui réussissait son intégration au marché du travail, il se trouvait des fils et filles d'ouvriers aux métiers traditionnels tout autant que des enfants de la nouvelle classe moyenne dont le modèle permet une adaptation rapide à certaines demandes du marché. Ces jeunes avaient appris, au contact de leurs parents, ce qu'il faut savoir pour trouver un emploi, ce à quoi il faut s'attendre, les attitudes à développer face à l'employeur et aux collègues de travail, la discipline à acquérir et finalement les motivations à cultiver.

---

6 C'est ainsi que les auteurs d'un rapport du Conseil économique du Canada affirment que les gains des travailleurs avec un niveau de scolarité élevé n'ont pas cessé d'augmenter entre 1981 et 1986 pendant que ceux des travailleurs avec un niveau élémentaire n'auraient cessé de diminuer. L'analyse des scolarisations intermédiaires n'apparaît pas dans cette évaluation. Conseil économique du Canada (1991). *Tertiarisation et polarisation de l'emploi*, Ottawa, p. 132.

Mais c'est d'abord par la négative que les entrevues ont suscité des interrogations sur la question de la transmission de la culture du travail par la famille. Sans avoir considéré la situation familiale dans la constitution d'un premier échantillon, quelle ne fut pas la surprise de l'équipe de recherche de constater que seulement trois des 58 chômeurs interrogés dans le cadre de l'enquête de 1986 vivaient dans une famille où les deux parents étaient en emploi. Dans la majorité des cas, ou le père n'était pas en emploi (accident de travail, maladie, retraite, aide sociale, chômage) ou le père était absent (décès, éloignement à cause du travail ou de la séparation du couple). Les mères qui étaient actives sur le marché du travail l'étaient par suppléance en l'absence du père.

L'étude récente de Capdevielle, Meynaud et Mouriaux, à la différence d'autres qui ne tiennent compte que de l'activité du père, s'est aussi intéressée à l'influence de la mère. Une de leurs conclusions soutient que «les enfants de mère inactive se disent beaucoup plus inquiets des risques du chômage que les enfants de mère active (respectivement 65 et 51 %). [...] Ceux dont la mère travaille multiplient les réseaux possibles d'insertion et augmentent ainsi leur probabilité d'obtenir un emploi.» (Capdevielle, Meynaud et Mouriaux, 1990).

L'enquête auprès des jeunes travailleurs, bien qu'elle ait été effectuée auprès d'un nombre restreint d'individus, tendrait à confirmer l'hypothèse que les réseaux familiaux d'information ont plus d'importance dans les milieux populaires que dans les autres milieux où les réseaux professionnels liés à la scolarisation et les réseaux de pairs occupent un certain espace. Là où les réseaux familiaux font défaut, ils ne sont pas nécessairement compensés par d'autres. Les lieux de suppléance, en l'absence de la famille, sont peu nombreux et relèvent le plus souvent de l'action communautaire. La relation entre l'isolement et la pauvreté, dans le cas d'inactivité ou de chômage, a été soulevée à maintes reprises.

La famille est aussi à l'origine de modèles d'insertion en emploi[7], en particulier chez les jeunes femmes qui vont trouver chez leurs grands-mères, chez leurs mères et chez «des hommes qui ne sont pas oppressants» —, selon les mots d'une jeune entrepreneure —, l'appui et l'aide qui les stimulent à mettre leurs rêves et leurs projets à exécution. Les jeunes hommes ont tendance à choisir leurs héros dans le domaine auquel ils aspirent : les hommes d'affaires qui font les manchettes, le journaliste admiré ou autres. Cette attitude rappelle la personnalité extravertie dans la typologie établie par Riesman et ses collaborateurs (Riesman *et al.*, 1964). Les individus de ce type seraient particulièrement sensibles aux normes dominantes.

Par le biais des modèles, la famille et les médias jouent un rôle important dans la formation des aspirations. Celles-ci peuvent entraîner des répercussions inattendues sur l'orientation professionnelle des jeunes. Les travaux effectués dans le cadre de l'enquête Asope au cours des années soixante-dix montrent l'importance accordée par les parents à

---

7 Pour une présentation plus détaillée de ces modèles, voir GAUTHIER, M., *Les jeunes et le marché du travail ...»*, *Op. cit.* (à paraître).

la scolarisation la plus longue pour leurs enfants[8]. La diminution rapide et très forte des inscriptions au secteur secondaire professionnel au cours des années quatre-vingt pourrait être révélatrice de l'absence de valorisation du travail manuel.

Une autre façon d'acquérir la culture du travail se situe dans l'expérience du travail elle-même. Au cours de la dernière décennie, le travail pendant les études, en particulier chez les 15-19 ans, a pris une ampleur que l'on ne connaissait pas auparavant. La multiplication des emplois précaires y est sans doute pour beaucoup. En même temps que diminuait le nombre d'emplois stables, se multipliait celui des emplois qui peuvent convenir à l'horaire de l'étudiant. Le travail salarié pendant les études existe depuis fort longtemps aux États-Unis. Le marché de la restauration-minute ne pourrait peut-être pas subsister sans cette main-d'œuvre flexible et peu coûteuse. Les jeunes y trouvent aussi leur profit. Tant qu'il s'agit d'un revenu d'appoint, le type d'emploi qui y est offert offre la possibilité d'argent de poche et même, dans certains cas, de combler certains besoins essentiels comme le montre l'étude de Gareau à propos des étudiants du cégep qui ont une occupation en même temps qu'ils étudient à plein temps (Gareau, 1990).

Ces expériences du travail mettent en contact avec une culture du travail qui faisait dire à un jeune travailleur interviewé que telle chaîne de restauration, à cause de sa discipline rigoureuse, constituait la meilleure école pour apprendre comment se comporter lorsque l'on est en emploi. Les expériences de travail au moment des études conduisent rarement à l'emploi stable parce qu'elles constituent souvent cette part de la segmentation du marché du travail réservée à une main-d'œuvre jeune et peu coûteuse (Osterman, 1980), mais elles favorisent certains apprentissages qui gagneraient à être analysés pour en montrer les avantages et les inconvénients au titre de la formation.

Les statistiques officielles ne permettent pas de connaître l'âge où certains commencent à avoir un emploi salarié. Elles font coïncider le début de la vie active à l'âge où l'obligation scolaire est révolue (15 ans). Il n'y a pas de législation concernant l'âge d'entrée sur le marché du travail. Les entrevues ont permis de découvrir que des jeunes avaient commencé à exercer un emploi rémunéré à partir de l'âge de douze ans. Parce qu'il s'agit souvent de travail au noir ou de travail clandestin, le travail des enfants et des adolescents dans les sociétés occidentales est peu connu. Différents ministères et conseils québécois ont entrepris des recherches dans ce domaine.

2.2 L'apprentissage et la valorisation du travail manuel

Si les difficultés d'insertion en emploi ont fait ressortir les carences dans la transmission d'une culture du travail et l'établissement de réseaux, elles ont aussi mis en évidence les lacunes dans le développement d'habiletés manuelles encore exigées dans de nombreux emplois, les métiers traditionnels et les emplois pour lesquels l'école n'offre pas de formation ou encore ceux qui ne posent aucune condition préalable de formation.

---

8 Données de l'enquête Asope reprises par BERNIER, L. (1986). Tant qu'ils choisiront de vieillir... Point de vue sur les aspirations des jeunes. *In* F. Dumont (dir.), *Une société des jeunes?* (p. 32). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

L'apprentissage des travaux manuels allait de soi dans les sociétés où les compétences s'acquéraient par le compagnonnage ou dans le cadre du partage des tâches dans les familles nombreuses. Il n'en est pas de même dans le contexte d'une division sociale des fonctions d'apprentissage. Les habiletés manuelles ne se développent plus dans la famille et pas davantage à l'école. Les cours de «formation personnelle et sociale» et «d'initiation à la technologie» ne suffisent pas, à une heure par six jours de classe pendant deux ans, à compenser pour l'absence de ce type de formation dans d'autres lieux.

Les lacunes qui concernent cette forme d'apprentissage n'ont pas leur source seulement à l'adolescence, mais sont amplifiées du fait qu'une partie toujours plus importante de la période de socialisation pendant l'enfance se vit dans des institutions : de la garderie à la garderie en milieu scolaire ou en milieu familial. Les objectifs d'éveil intellectuel et de développement de la sociabilité y sont généralement bien affirmés, mais les savoirs utiles dans les activités de la vie quotidienne (se nourrir, entretenir et réparer ses vêtements, nettoyer la maison, mettre de l'ordre) ne s'y apprennent pas. Beaucoup d'emplois exigent pourtant le type de dextérité et la polyvalence que confère l'exercice répété de ces travaux, y compris l'endurance, la minutie et la persévérance.

C'est à l'éducation physique que sont assignés les objectifs de formation physique de la personne. La relation entre les habiletés dans des activités le plus souvent exercées sous forme de sports ou de jeux et les habiletés — dont la santé — requises sur le marché du travail n'est rarement sinon jamais établie. Justement parce qu'elle se présente sous une forme ludique, l'éducation physique peut même sembler en opposition avec le travail. Pourtant, la pratique assidue d'un sport individuel et encore plus d'un sport d'équipe favorise l'apprentissage de dispositions qui caractérisent les champions du marché du travail : le dépassement de soi, la confiance en soi, l'habitude de la compétition, l'obligation de se soumettre à des règles, sans compter qu'elle s'inscrit dans des réseaux plus larges que ceux de l'école et qui sont comptabilisés parmi les réseaux d'information concernant l'emploi en provenance des pairs.

C'est dans l'ordre des représentations sociales qu'il faut aussi trouver cette opposition factice entre la formation reçue dans le cadre de l'éducation physique et le travail. Dans le premier cas, l'exercice est associé à l'importance qui est accordée au sport dans nos sociétés de même qu'à la beauté du corps. À l'opposé, le travail manuel est dévalorisé. La Révolution tranquille a été porteuse d'une révolution culturelle qui a voulu faire des «porteurs d'eau» des «cols blancs» qui trouveraient leur place dans des fonctions de haute technologie et dans les services de l'État providence. Les cases sont maintenant en grande partie remplies alors que les représentations du travail n'ont pas ou peu changé chez la génération «des enfants de la Révolution tranquille». La réorganisation de l'enseignement professionnel au secondaire a renforcé cette représentation du travail en bloquant une voie pour les enfants qui ne se sentent pas à l'aise dans le travail intellectuel.

Il se trouve maintenant des jeunes qui ne sont pas prêts à assumer des tâches de «cols blancs», d'une part, et ne le sont pas plus pour répondre à une demande du marché du travail pour des ouvriers manuels ou semi-manuels ou pour des tâches qui exigent tout simplement d'être en santé pour supporter les cadences, l'effort musculaire, la tension nerveuse qu'exigent plusieurs emplois. Il serait intéressant de se demander si l'éloignement

de toute référence à des tâches manuelles pendant la période de formation de l'identité n'en éloigne pas plus d'un de métiers pour lesquels ils auraient pu avoir certaines aptitudes de base ou un intérêt[9].

2.3 La nécessité d'être créateur

Une des caractéristiques du profil des jeunes qui ont réussi leur insertion professionnelle, c'est leur capacité à «créer» leur emploi. Il ne s'agit pas de création d'emploi au sens de création d'entreprise, bien que cela soit aussi valorisé chez les jeunes, mais d'une manière de cheminer dans un contexte de précarité de façon à tourner à son avantage ce qui est inconvénient ou difficulté pour d'autres. En d'autres termes, les jeunes qui réussissent leur insertion en emploi sont parvenus à faire d'un cheminement précaire un cheminement de carrière. Les conseillers d'orientation ont-ils saisi cette occasion, à leur portée, d'analyser les cheminements dans la perspective d'aider l'individu à tirer le meilleur profit possible des expériences qu'il a vécues?

Les jeunes interviewés qui étaient satisfaits de leur emploi à 24, 25 ou 26 ans ont su exercer un contrôle dans le choix des emplois qui leur étaient offerts, même si ceux-ci avaient les caractéristiques de la précarité. Chaque emploi accepté constituait une expérience de travail et non seulement un gagne-pain obligé. L'expérience était cumulative, non pas dans le sens traditionnel d'étapes dans un cheminement de carrière, mais dans celui d'expériences pertinentes par rapport aux objectifs visés et d'expériences variées dans le même but.

Des emplois discontinus peuvent ainsi prendre valeur de polyvalence, développer les capacités d'adaptation à différents milieux et même devenir sources de créativité. Par exemple, de jeunes enseignants, forts de l'expérience acquise dans plusieurs écoles, dans plus d'une discipline et dans plusieurs régions, avaient développé une approche pédagogique originale et pouvaient susciter l'innovation chez leurs collègues qui n'avaient pas changé de classe depuis vingt ans.

Avec le recul du temps, il est possible de dégager quelques effets positifs de la flexibilité en emploi pour le profil de carrière des jeunes. Elle permet de développer chez certains des aptitudes qui ne l'auraient pas été dans un autre contexte et de cumuler une nouvelle forme de capital, l'expérience. Elle profite à ceux qui remplissent cependant certaines conditions préalables dont la possibilité d'assurer sa subsistance pendant les périodes d'attente de façon à être sélectif face aux emplois offerts.

2.4 Une personnalité d'un type nouveau

Chaque restructuration du marché du travail voit se dessiner un type de personnalité qui y réussit mieux que d'autres. Les travaux qui ont analysé la période avant la grande crise et celle qui l'a suivie sont instructifs de ce point de vue (Elder, 1974). Des groupes

---

9 Une analyse effectuée par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (1991) rappelle que la difficulté d'embauche de la main-d'œuvre n'est pas nécessairement liée à l'absence de main-d'œuvre qualifiée, mais aussi à des difficultés de recrutement et de rétention de la main-d'œuvre. *Le développement des compétences. Le défi des années 90* (p. 30). Québec : Gouvernement du Québec.

sociaux n'ont pas pu résister aux difficultés économiques ni aux changements du monde du travail, alors que d'autres ont connu une mobilité ascendante dans l'échelle sociale des métiers et des professions.

Les entrevues montrent que la norme nouvelle de réussite, c'est l'autonomie. Il faut beaucoup d'autonomie pour résister à la compétition et aux formes actuelles de gestion du travail qui impliquent la mobilité en emploi et des transitions nombreuses avant une intégration plus ou moins définitive sur le marché du travail. Cette capacité d'autonomie s'est le plus souvent développée dans l'altérité. Ces jeunes ont appris très tôt à composer avec les autres, à s'affirmer, à développer un certain leadership, autant de traits qui sont le fait d'une partie de la classe moyenne qui a réussi à conserver son niveau malgré les récessions successives.

La participation à des groupes et encore plus à des associations formellement constituées, la pratique rigoureuse et assidue d'un art ou d'un sport ont favorisé un type d'apprentissage que la seule fréquentation scolaire ne fournit pas. Les associations de jeunes ont depuis longtemps joué un rôle majeur dans l'affirmation de soi et l'apprentissage des règles de la vie avec d'autres. Parce qu'ils se situent en intermédiaire entre la famille et l'école — ces milieux fortement encadrés par les adultes —, et la «vraie vie», ils favorisent des expériences qui ne se feraient pas autrement. Les années quatre-vingt ont vu surgir une floraison de regroupements de toutes sortes qui n'ont de lien entre eux que celui d'être l'expression d'un mode de sociabilité où prédominent les liens entre pairs et les relations communautaires, alors que les groupes d'intérêt et les associations de loisir périclitent quelque peu (Gauthier, 1986).

2.5 L'art de profiter des périodes d'attente

Au-delà des conditions matérielles qui permettent de supporter les périodes d'attente, les «gagnants» du marché du travail ont souvent appris à remplir de façon positive ces moments qui peuvent être vides pour d'autres et même démoralisants.

Encore une fois, les entrevues ont montré que les jeunes qui demeurent le plus longtemps en chômage, qui ont des difficultés à supporter cette épreuve sont aussi ceux qui savent le moins occuper leur période d'attente par des activités valorisantes : participation à des associations, bénévolat, loisirs occupant de façon régulière, recyclage scolaire (Gauthier, 1988). À l'opposé, les jeunes qui ont développé une passion pendant leur adolescence, qui ont vécu des expériences altruistes sont mieux équipés que les autres pour faire face aux difficultés entourant les lenteurs d'insertion en emploi qui caractérisent cette génération.

CONCLUSION

La représentation que les intervenants[10] dans la formation des jeunes se font du type d'emplois offerts au cours des années quatre-vingt, si elle se fonde uniquement sur le

10 Doray, P. et M. Turcot rappellent que les exigences du marché du travail sont souvent formulées «en fonction de l'expérience professionnelle, de la trajectoire scolaire de leur auteur, ou de leur évaluation du marché local de l'emploi» : «Traduction et modes de transformations des programmes de formation professionnelle», *Sociologie et sociétés, XXIII*(1), 88.

discours dominant, serait à revoir. Les changements importants dans le monde du travail interrogent la fonctionnalité de l'école certes, mais c'est de façon beaucoup plus large, en incluant tous les modes d'apprentissage, qu'il faudrait désormais envisager la question de la relation formation-travail.

Cela est encore plus vrai qu'hier : l'école n'arrivera jamais totalement à suivre la demande du marché, d'autant plus que sa fonction première n'est pas de préparer immédiatement ou uniquement à l'emploi comme le discours qui incite les jeunes à la persévérance scolaire tente de le leur faire croire. Il leur fait oublier, de même qu'aux responsables de la formation, que la fonction première de l'école est celle d'inculcation de la culture et de formation fondamentale, cette dernière incluant tous ces savoirs informels qui pourraient se greffer aux savoirs institués.

Des modes d'apprentissage sont encore requis qui ne trouvent pas de lieu pour s'exercer depuis qu'ils ont été abandonnés par la famille ou qu'une organisation du travail différente de ce qu'elle était ne permet plus de le faire dans le cadre du compagnonnage ou de la vie d'apprenti. D'autres demeurent, mais ils ne sont pas suffisamment valorisés comme lieux de formation, puisque l'importance accordée à la formation scolaire a détrôné toutes les autres.

Actuellement, l'accent est beaucoup mis au Québec sur le décrochage scolaire. Ne faudrait-il pas pousser la réflexion sur la rationalité de l'acteur social dans le geste de décrocher? L'acteur anticipe l'avenir à partir de ce qu'il observe dans son environnement immédiat et des aspirations qu'il a nourries au sein de la famille et des autres milieux auxquels il appartient. L'enquête auprès des jeunes chômeurs et celle auprès des jeunes travailleurs montrent que d'autres facteurs que la seule scolarisation constituent des conditions de succès sur le marché du travail qui reste encore ouvert aux jeunes. Ceux qui n'ont pu profiter de cette transmission minimale de la culture du travail que peut encore fournir la famille ou qui n'ont pu vivre des expériences de débrouillardise et de sociabilité, «ces savoirs qui n'ont pas de nom», constituent une population à risque.

RÉFÉRENCES

BAILLARGEON, J.-P. et SIMARD, J.-P. (1990).
Formation professionnelle. *In* S. Langlois (éd.), *La société québécoise en tendances, 1960-1990* (p. 561 et 564). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

BOURDIEU, P. (1986).
De quoi parle-t-on quand on parle du «problème de la jeunesse?». *In* A. Percheron (éd.), *Les jeunes et les autres* (p. 233). Vaucresson : Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson.

CAPDEVIELLE, J., MEYNAUD, H.Y. et MOURIAUX, R. (1990).
Petits boulots et grand marché européen. Le travail démobilisé (p. 87). Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1987).
Le perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science (p. 6 et 7).

DANDURAND, P. et OLLIVIER, É. (1991).
Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *In Sociologie et sociétés, XXIII*(1), 21.

ELDER, G.H. (1974).
Children of the Great Depression, Social Change in Life Experience. Chicago et London : The University of Chicago Press.

FRÉCHET, G. et BERNIER, M. (1992).
Les moyennement scolarisés (rapport de recherche). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

FRÉCHET, G., LANGLOIS, S. et BERNIER, M. (1991).
Les transitions sur le marché du travail : une perspective longitudinale. *In Relations industrielles*, 47(1), 79-98.

GAREAU, R. (1990).
Travailler pendant les études au cégep. Montréal (Québec) : Collège Ahuntsic.

GAUTHIER, M. (1986).
Les associations de jeunes. *In* F. Dumont (éd.), *Une société des jeunes?* (p. 337-369). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

GAUTHIER, M. (1988).
Les jeunes chômeurs (p. 233). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

GAUTHIER, M. (1990).
L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi (rapport de recherche, la même analyse a été répétée pour l'ensemble du Canada en 1991). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

MYLES, J., PICOT, G. et WANNELL, T. (1988).
Les salaires et les emplois au cours des années 1980. Évolution des salaires des jeunes et déclin de la classe moyenne (Études analytiques). Statistiques Canada.

OSTERMAN, P. (1980).
Getting Started, The Youth Labor Market. Cambridge and London : The MIT Press.

RIESMAN, D. *et al.* (1964).
La foule solitaire (traduction). Paris : Artaud.

TANGUY, L. (1991).
Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers : des discours aux pratiques. Dans *Sociologie et sociétés, XXIII*(1), 71.

Le programme de stage en milieu de travail : une alternance travail-formation

Ginette Dussault
Anne Filion
Université Laval

Introduction

En 1984, le gouvernement du Québec mettait sur pied trois nouveaux programmes de développement de l'employabilité des bénéficiaires de l'aide sociale de moins de trente ans : travaux communautaires, rattrapage scolaire et stages en milieu de travail. Si les trois mesures visent à favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail, chacun des programmes a des objectifs spécifiques et vise des clientèles particulières. Les trois programmes sont administrés par les centres Travail-Québec, organismes publics liés au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. Notons que depuis 1989, la limite d'âge de trente ans ne tient plus. Quand ces programmes étaient réservés aux moins de trente ans, la participation à ces mesures n'enlevait pas le statut de bénéficiaires d'aide sociale, mais permettait d'obtenir la parité avec les prestations des plus de trente ans. L'incitation financière était donc importante. Actuellement, la participation à ces programmes n'améliore pas véritablement la situation financière des bénéficiaires mais la non-participation peut couper leurs prestations.

Le programme «rattrapage scolaire», comme son titre l'indique, a pour objectif de favoriser l'acquisition des connaissances requises à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. La majorité des bénéficiaires de l'aide sociale ne possède pas de diplôme d'études secondaires ce qui les rend moins compétitifs sur le marché de l'emploi. Cette mesure vise ainsi à faciliter l'obtention d'un diplôme en vue d'accroître leur employabilité et partant d'augmenter leurs chances d'atteindre leur autonomie économique.

Le programme «travaux communautaires», dont le nom est maintenant «expérience de travail», visait au moment de sa mise sur pied à favoriser l'implication de bénéficiaires de l'aide sociale «dans des projets communautaires afin qu'ils puissent mettre en valeur leurs capacités et briser leur isolement de façon à permettre une amélioration de leur employabilité» (Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, 1985). Cette mesure prévoit que le bénéficiaire d'aide sociale fournisse 20 heures par semaine de travail à un organisme sans but lucratif. La mesure ne comporte aucun encadrement particulier de la part des agents d'aide sociale ni aucune activité particulière de formation. À l'origine, la définition même des objectifs de la mesure laissait sous-entendre qu'elle s'adressait d'abord à de jeunes diplômés qui étaient hors du marché du travail plus à cause d'un manque d'emploi qu'à cause d'un manque de formation. L'évolution du programme a été tout autre cependant. Les participants à cette mesure étaient, en décembre 1990, proportionnellement plus nombreux à ne détenir aucun diplôme qu'ils ne l'étaient dans le cadre des deux autres mesures. Le fait que le programme ne prévoie qu'une implication à mi-temps dans un milieu de travail a, au fil des années, fait en sorte que les participants à cette mesure sont avant tout ceux dont les habitudes comportementales au travail sont les plus fragiles.

Le programme de «stages en milieu de travail» vise quant à lui à permettre aux bénéficiaires de l'aide sociale, sans emploi à cause d'un manque de préparation professionnelle, d'acquérir des connaissances, des habiletés et de l'expérience professionnelles de façon à faciliter leur insertion dans des professions semi-qualifiées ou qualifiées. En fait, le programme vise à équilibrer l'acquisition d'expériences et de connaissances dans un processus d'alternance travail-formation. La mesure a pour objectif de fournir aux bénéficiaires une expérience de travail pertinente, une formation en milieu de travail et une formation hors du milieu de travail; le tout de façon à contribuer à l'intégration professionnelle des stagiaires et à favoriser leur insertion sur le marché du travail. Tel qu'il est construit et appliqué, le programme poursuit également un objectif de rétention en emploi des bénéficiaires dans le milieu de travail où ils effectuent leur stage. En effet, à la fin du programme, il est souhaité qu'un participant passe du statut de stagiaire à celui de salarié dans la même entreprise. Des subventions salariales (PAIE) incitent les employeurs à maintenir en emploi les personnes stagiaires.

C'est sur ce dernier programme, le programme de stages en milieu de travail, qu'a porté la recherche que nous avons effectuée à l'Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT). Cette recherche s'est déroulée simultanément dans trois régions du Québec auprès des agents d'aide sociale des centres Travail-Québec et des employeurs qui reçoivent dans leur entreprise des bénéficiaires à titre de stagiaires. Ces entreprises nous ont été identifiées comme étant des entreprises représentatives par les agents d'aide sociale eux-mêmes. Ces trois régions ont été choisies parce qu'elles présentent des caractéristiques différentes au niveau de la conjoncture économique générale. Le Saguenay Lac Saint-Jean et la Beauce ont été retenus pour représenter respectivement une région à taux de chômage élevé et une région à taux de chômage faible lors du lancement du programme en 1984. La région de Montréal présentait quant à elle un taux de chômage moyen.

Dans la mesure où les coûts du stagiaire sont minimes pour l'entreprise (100 $ par mois), nous avons voulu analyser les caractéristiques des entreprises qui acceptaient d'y participer. Nous voulions vérifier si, dans les régions où le taux de chômage est chroniquement élevé, le programme n'avait pas comme effet pervers de subventionner des entreprises marginales, peu productives. Inversement, dans les régions où le marché du travail est plus serré et dans lesquelles les employeurs peuvent avoir de la difficulté à recruter de la main-d'œuvre permanente, nous nous attendions à trouver des employeurs partageant avec plus d'empressement les objectifs de formation du programme.

L'analyse du fonctionnement du programme dans trois régions différentes nous a permis de mettre en lumière des différences régionales importantes. La marge de manœuvre des bureaux régionaux d'aide sociale est beaucoup plus grande que ce qu'on aurait pu croire et cette marge de manœuvre s'exprime notamment par des accents très différents mis sur le contenu de formation. Nous verrons cependant que les régions où la formation est négligée ne sont pas celles où le taux de chômage est le plus élevé.

Mais avant d'aborder cette question de la formation et de ses différences régionales, nous donnons un bref aperçu de la clientèle recrutée par ces trois programmes depuis leur mise sur pied en 1984 pour bien situer leur importance respective.

1. L'ÉVOLUTION DE LA CLIENTÈLE

Au moment de la mise en place de ces trois programmes, le programme de stage en milieu de travail était de loin celui qui devait être le plus important. À l'origine, ces mesures prévoyaient toucher annuellement 49 000 bénéficiaires dont 30 000 avec le programme de stages en milieu de travail, 9 000 avec rattrapage scolaire et 10 000 avec travaux communautaires. Or, en décembre 1990, après plus de six années d'existence, les proportions étaient inversées. En effet, le programme «rattrapage scolaire» a un nombre cumulatif de participants beaucoup plus élevé que les deux autres mesures, avec 110 500 participants et le programme de stage en milieu de travail est celui qui est de loin le moins populaire, avec 56 800 participants (Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, 1989; Ministère de la main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, 1991).

Des études d'évaluation effectuées en 1987 (Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, 1988) par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu indiquaient pourtant des résultats satisfaisants pour le programme de stages en ce qui a trait à l'augmentation de l'employabilité, et même à la réinsertion sur le marché du travail des clientèles participantes : l'indice d'employabilité est passé de faible à moyen et de moyen à élevé dans une proportion significativement plus élevée pour les participants que pour les non-participants (65 % contre 18 % et 31 % contre 14 %).

Il faut noter cependant que ce programme est plus lourd à administrer que ne le sont les autres mesures de développement de l'employabilité, celles de rattrapage scolaire et d'expériences de travail. Le programme de stage en milieu de travail (PSMT) est sous la responsabilité générale des agents d'aide sociale du réseau Travail-Québec. Ceux-ci doivent recruter des bénéficiaires et des employeurs, rédiger et faire signer des contrats de stages et s'assurer qu'ils soient respectés. De plus, les Commissions de formation professionnelle interviennent dans ces mêmes dossiers pour jouer un rôle au niveau de l'aspect formation de cette mesure. Ce sont elles qui établissent le plan de formation de la personne stagiaire, identifient le lieu de formation, y inscrivent le stagiaire et en assurent le suivi. Au total donc, le fait que le programme requière la collaboration de plusieurs intervenants et aussi le fait que les investissements financiers soient très importants, n'ont probablement pas joué en faveur de son expansion.

2. LE PROGRAMME DE STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL : UNE ALTERNANCE TRAVAIL-FORMATION

Les règles de déroulement du programme de stages en milieu de travail sont relativement strictes. Les employeurs participants doivent pouvoir offrir un stage dans un emploi qualifié ou semi-qualifié et ne pas avoir fait de mises à pied au cours des six derniers mois. Le stage doit également se dérouler dans un secteur où les possibilités d'emploi sont réelles. La durée du stage varie en fonction de la complexité du travail et des acquis antérieurs de la personne stagiaire. Ainsi, certains stages peuvent avoir des durées aussi courtes que treize semaines lorsque le poste de travail est relativement simple. Des durées aussi brèves seraient cependant plutôt l'exception que la règle, les postes de stage exigeant de façon générale un certain niveau de qualification. Habituellement, les

stages ont une durée de six mois et ils peuvent être renouvelés pour une autre période d'au maximum six mois si on considère que les apprentissages de la personne stagiaire ne sont pas complétés.

Comme nous le disions précédemment, la contribution financière de l'employeur est symbolique. Il en coûte 25 $ par semaine à un employeur pour recevoir un stagiaire mais l'entreprise doit s'engager à assurer la formation du stagiaire. Le programme de stage en milieu de travail comporte un aspect formation relativement important. Le programme prévoit que de 10 à 30 % de la semaine de travail d'un stagiaire doit être consacré à la formation. En signant le contrat de stage, l'employeur s'engage à respecter cette règle. Selon les exigences de l'emploi et les acquis antérieurs de la personne stagiaire, un agent de la commission de formation professionnelle établit un plan de formation. En principe, ce plan comporte deux volets.

Un premier volet est constitué d'activités de formation qui se déroulent pendant la production. Ces activités découlent de la description de tâches négociée conjointement par l'employeur et par l'agent du centre Travail-Québec. Cette description garantit le degré de qualification du stage et empêche l'employeur de cantonner le stagiaire dans des emplois non qualifiés. Ces activités sont encadrées par une personne tutrice, responsable à l'intérieur de l'entreprise de l'apprentissage du stagiaire. Cependant, il faut noter que peu de précautions sont prises pour s'assurer des qualités pédagogiques du tuteur.

Un deuxième volet concerne les activités de formation hors production. Ces dernières se déroulent le plus souvent en dehors des lieux de travail. En général, il s'agit d'activités offertes par des commissions scolaires. Mais il peut s'agir aussi de cours organisés par la Commission de formation professionnelle, de cours par correspondance, de cours donnés par des instituts privés, etc. En fait, l'agent de la Commission de formation professionnelle est chargé de repérer l'activité de formation qui convient le mieux au stagiaire, de l'y inscrire et de superviser son cheminement. La personne stagiaire est libérée de son travail pour une période de trois à sept heures par semaine pour assister à ces sessions de formation hors production.

Bref, le programme tente de faire jouer à l'entreprise privée un rôle de formation de la main-d'œuvre en même temps qu'il ajoute des sessions de formation externe de façon à s'assurer qu'au total, les apprentissages soient larges et transférables.

2.1 Des pratiques régionales différentes

Notre recherche nous a permis de nous rendre compte que d'une région à l'autre les pratiques en matière de formation diffèrent. Si dans tous les cas, on tente de faire respecter la règle qui veut que l'apprentissage du candidat soit encadré à l'interne par une personne tutrice, on ne réserve pas toujours la même place, ni la même importance à la formation donnée à l'externe, la formation hors production.

La région de Montréal est la seule des trois régions où les activités de formation hors production sont systématiques. En effet, dans toutes les entreprises consultées où

des stages se déroulaient, les stagiaires suivaient des sessions de formation hors production. C'est qu'en fait les agents qui administrent le programme en font une condition incontournable dans le déroulement du stage.

À l'opposé, en Beauce, dans la moitié seulement des cas étudiés, les stagiaires suivaient *à l'occasion* des sessions de formation hors production. De plus, il s'agissait souvent d'activités très courtes et ponctuelles. La très grande majorité des employeurs n'avaient pas un intérêt marqué pour la question de la formation. Certains employeurs ne semblaient pas connaître cette disposition du programme qui permet aux stagiaires de compléter leur apprentissage par des sessions de formation à l'extérieur. D'autres soutenaient que le fait de suivre des cours à l'extérieur n'aurait pas aidé de toutes façons les stagiaires dans l'apprentissage de leur métier. La seule façon d'apprendre le métier est, selon eux, d'effectuer les diverses tâches qu'il comporte.

Dans le cas de la troisième région, celle du Saguenay Lac St-Jean, la formation hors production n'est pas une pratique systématique comme c'est le cas pour la région de Montréal, mais elle est plus répandue qu'en Beauce. Environ la moitié des employeurs ont démontré un intérêt pour la question et ont dit profiter de l'expertise de la Commission de formation professionnelle (CFP) à ce sujet. Fait intéressant à noter, la fréquence de cette pratique varie à l'intérieur même de la région selon les centres Travail-Québec auxquels sont rattachées les entreprises qui participent au programme. Ces entreprises relevaient de trois centres Travail-Québec différents. Cette disparité dans le fonctionnement à l'intérieur d'une même région et d'une région à l'autre ne peut que laisser supposer que les agents qui administrent le programme ont une marge de manœuvre importante sur son déroulement.

Cette marge de manœuvre est peut-être modelée par les contraintes imposées par les employeurs. Tout en tentant de faire respecter les règles du programme, les agents d'aide sociale s'assurent aussi de la collaboration des employeurs. Il faut se rappeler que la participation des employeurs au programme est volontaire. Plusieurs agents d'aide sociale nous ont expliqué la baisse de participation aux stages par le fait que certains employeurs ont eu de mauvaises expériences avec le programme et refusent dorénavant d'y participer. Avec le temps, on constate donc un équilibre entre le respect des besoins des employeurs et des besoins des stagiaires. Des différences culturelles régionales chez les employeurs pourraient aussi venir expliquer les variations dans la place accordée à la formation hors production. La qualification moyenne de la main-d'œuvre diffère également d'une région à l'autre.

Mais en dehors des particularités propres à chacune des régions, nous avons pu identifier trois facteurs qui, d'une région à l'autre, viennent influencer la place et l'importance que prennent les activités de formation hors production à l'intérieur du stage. Il s'agit de la taille de l'entreprise, de l'appartenance au secteur public ou au secteur privé et des motifs pour lesquels les employeurs recourent au programme de stages.

2.2 Le programme de stages en milieu de travail : un canal de recrutement de main-d'œuvre

Dans chaque région, les employeurs se distinguent selon qu'ils recourent au programme de stage d'abord pour l'aspect subvention salariale qu'il comporte ou encore comme moyen de recruter du nouveau personnel. Un certain nombre d'employeurs utilisent le programme de stage parce qu'il n'exige pas une grande contribution financière et qu'il permet de décharger de certaines tâches les employés réguliers. Dans ces cas, les sessions de formation hors production sont relativement moins fréquentes. Il s'agit alors d'emplois peu qualifiés, d'entreprises avec peu de potentiel de croissance et donc peu de possibilités de rétention en emploi. Ces entreprises peuvent cependant avoir reçu plusieurs stagiaires sans en avoir gardé aucun.

Par contre, dans chacune des régions, près de la moitié des employeurs que nous avons rencontrés utilisent le programme de stage comme principal canal de recrutement de nouveau personnel. Le programme permet alors de venir éponger les coûts de formation qu'entraîne l'embauche d'un nouvel employé.

Les sessions de formation hors production sont plus fréquentes dans les entreprises qui utilisent le programme de stages pour recruter du personnel. L'intérêt de l'employeur pour les sessions de formation hors production correspond alors à sa volonté de qualifier les stagiaires. Dans certaines entreprises, les employeurs ont posé comme exigence à l'obtention de postes par les stagiaires que ceux-ci se prévalent des possibilités de formation hors production pour accroître leurs qualifications. C'est évidemment aussi dans ces cas que le taux de rétention en emploi des bénéficiaires après leurs périodes de stage est le plus élevé.

2.3 La taille de l'entreprise et la formation

La taille de l'entreprise est aussi une variable qui vient influencer la place et l'importance que prennent les sessions de formation hors production à l'intérieur d'un stage. Si la majorité des entreprises qu'attire le programme de stage en milieu de travail sont de petites entreprises, généralement de moins de dix employés, quelques grandes entreprises participent au programme. Les sessions de formation hors production y sont systématiques.

De plus, les stagiaires sont intégrés à la formation organisée pour le personnel régulier. À ce chapitre, les grandes entreprises font exception dans la mesure où un processus d'apprentissage et des activités d'encadrement sont déjà structurés pour le personnel régulier, ce qui est rarement le cas des plus petites entreprises. Les stagiaires profitent du fait que ces grandes entreprises ont des pratiques de formation mises en place pour le personnel régulier.

2.4 Le programme de stages en milieu de travail : une façon de qualifier la main-d'œuvre

Dans chacune des régions où nous avons enquêté, un certain nombre de stages se sont déroulés dans des ministères ou organismes du secteur public ou parapublic québécois. Au départ, les conditions de déroulement du stage sont différentes dans la mesure où les chances de maintien en emploi sont presque nulles. Les règles qui régissent l'embauche de nouveaux employés dans ces organismes sont très strictes et laissent peu de chances au maintien en emploi des personnes stagiaires. Pourtant, ces lieux de stages sont très bien considérés, et par les agents d'aide sociale, qui n'hésitent pas à y référer des stagiaires, et par les stagiaires eux-mêmes.

La qualité de la formation que recèlent les stages qui se déroulent dans des ministères ou des organismes liés à la fonction publique ou parapublique viendrait expliquer cette situation. Ces lieux de stages sont caractérisés par un encadrement soutenu des stagiaires et par l'importance qu'ils accordent à la formation hors production. Dans la plupart des cas, les stagiaires sont intégrés aux sessions de formation dispensées à l'interne pour le personnel régulier. Dans un des organismes parapublics, des plans d'entraînement et de formation ont été spécifiquement conçus pour les stagiaires et leur permettent de faire un apprentissage relativement complet et «qualifiant» d'une gamme de tâches qui existent dans le bureau où ils font leur stage. Ce programme a même été par la suite utilisé pour l'intégration des nouveaux employés réguliers. Les motivations de participation au programme de stage de ces organismes semblent correspondre à la fois à un devoir moral et à la volonté de contourner la limitation de leurs effectifs imposée par le Conseil du trésor.

Bref, l'encadrement et le soutien fournis à l'interne par le personnel en place ainsi que les activités de formation hors production contribuent à qualifier les stagiaires. Il semble que de tels stages offrent d'excellentes expériences de travail aux personnes participantes et augmentent considérablement de ce fait les chances du bénéficiaire de se trouver un emploi à la fin du stage. Le fait d'avoir effectué un stage dans un ministère ou dans un organisme du secteur public ou parapublic serait très bien vu par les employeurs du secteur privé, ce qui *a priori* semble paradoxal lorsque l'on connaît la réputation que fait le secteur privé au personnel du secteur public.

3. L'ACQUISITION D'UNE CULTURE DU TRAVAIL

La majorité des employeurs auprès desquels nous avons enquêté considèrent que les perspectives d'avenir des stagiaires sont très bonnes. La plupart jugent que les stagiaires, en plus de faire l'apprentissage d'un métier et d'acquérir de bonnes expériences de travail, prennent beaucoup d'assurance en cours de stage et développent des habitudes de travail indispensables pour fonctionner sur le marché du travail. Il semble que le simple fait d'être de retour sur le marché du travail aiderait beaucoup les stagiaires. La majorité des employeurs ont souligné que leurs stagiaires arrivent à se trouver un emploi après leur stage, et ce, dans un très fort pourcentage.

De l'avis des employeurs, les principales lacunes des stagiaires, au moment où ils commencent leur stage, tournent autour d'une absence de confiance en soi et d'autonomie, d'un manque d'organisation dans leur vie et de la difficulté qu'ils ont à prendre des décisions. Par exemple, certains jugent qu'il est difficile de les responsabiliser vis-à-vis leur travail et de leur faire comprendre l'importance d'avertir s'ils ne peuvent se présenter au travail. C'est en fait une «culture du travail» que le programme de stages doit arriver à développer chez les stagiaires.

La plupart des employeurs nous ont fait remarquer que le stage a pour effet de redonner confiance en eux aux bénéficiaires et leur permet de développer des habitudes de travail qu'ils ne pouvaient avoir avant le stage dans la mesure où ils n'avaient pratiquement aucune expérience de travail. Bref, il semble que la participation à un programme de stage vient en grande partie combler les lacunes comportementales initiales des stagiaires et leur permet d'augmenter plus que substantiellement leur niveau d'employabilité. Le programme de stage jouerait sa fonction de mesure de réinsertion sur le marché du travail par l'acquisition d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour évoluer sur le marché du travail.

L'acquisition d'habitudes comportementales au travail ne doit pas être négligée. Elle est au moins aussi importante que l'apprentissage du poste de travail lui-même. Une telle situation exige cependant de la part des employeurs et des agents d'aide sociale un encadrement et un suivi «serrés» des stagiaires. Pourtant, un récent partage des rôles entre les agents des Commissions de formation professionnelle et ceux des centres Travail-Québec a eu pour effet de retirer à ceux-ci l'essentiel des responsabilités qu'ils avaient dans le cadre du processus de suivi des stagiaires. Ce suivi a été confié aux agents des Commissions de formation professionnelle, mais il est actuellement axé davantage sur le respect du plan de formation établi que sur l'évolution globale du stagiaire à l'intérieur de son milieu de stage. Selon les agents d'aide sociale qui ont vécu cette transformation, cela aurait entraîné une augmentation du taux d'abandon des stages. De façon générale, l'impression des agents est que le taux d'abandon oscille entre 30 et 50 %. Partout où des vérifications précises ont pu être faites, ce taux est plus près du 50 % que du 30 %.

CONCLUSION

L'expérience du Québec dans le domaine des pratiques d'intégration au marché du travail au moyen d'alternance travail-formation est, somme toute, très récente. Le fait que le programme de stages en milieu de travail ait été régulièrement modifié depuis son instauration en 1984 complique encore la tâche d'en dégager des leçons précises. Il nous semble cependant qu'on peut déjà faire ressortir certaines pistes de réflexion.

Premièrement, le stage en milieu de travail ne s'est pas avéré l'instrument miracle de réintégration au marché du travail qu'espérait le gouvernement. En 6 ans, il a accueilli moins du double de participants prévus pour la première année seulement. Cependant, cela peut s'expliquer par l'encadrement nécessaire et, donc, par le coût du programme, pour que le stage soit effectivement un instrument adéquat de réinsertion. Parce que, il faut bien le mentionner, le programme remplit bien ses objectifs dans un contexte et auprès d'une clientèle donnée. Les fonctionnaires chargés de son application sont toujours

très enthousiastes face à ce programme et en connaissent beaucoup mieux maintenant les conditions de réussite. Or, ces conditions demanderaient des ressources d'encadrement qui ne sont pas là pour le moment, d'où le faible rythme de croisière du programme.

L'insuffisance de ressources ressort peut-être le plus clairement lorsqu'on aborde la question du recrutement des employeurs. Le programme fonctionne, semble-t-il, par le bouche à oreille. La majorité des employeurs participants en ont entendu parler par hasard, soit par des amis, soit à l'occasion d'une demande d'information au sujet des programmes de subventions disponibles pour eux. Il est exceptionnel que le contact ait été établi par les agents d'aide sociale eux-mêmes.

Or, l'analyse du vécu des stages nous apprend que la nature du stage dépend beaucoup des caractéristiques des employeurs participants. Quand ces employeurs veulent vraiment augmenter leurs effectifs permanents, la qualité de l'encadrement et la préoccupation quant à la formation professionnelle des stagiaires sont à leur plus haut niveau. Dans ces circonstances, le programme de stage remplit plusieurs objectifs. Il devient à la fois un moyen extrêmement efficace de réinsertion sur le marché du travail des bénéficiaires d'aide sociale et un soutien à l'expansion de petites entreprises rentables. On devrait donc s'attendre à ce que les efforts de recrutement d'employeurs soient concentrés sur l'identification de ce type d'entreprises. Cela n'est pas le cas, faute de ressources.

C'est aussi cette absence de ressources consacrées au recrutement d'employeurs qui explique la proportion élevée de stages peu qualifiants et offrant peu de possibilités de rétention en emploi. Parce qu'il n'y a pas d'initiatives de la part des fonctionnaires pour découvrir des lieux de stages adéquats, les fonctionnaires se sentent un peu obligés d'accéder à la demande de tous les employeurs qui remplissent les critères objectifs prévus dans le programme, c'est-à-dire ne pas avoir fait de mises à pied dans les derniers six mois. Rappelons que c'est dans ce type d'entreprises que les taux d'abandon semblent être les plus élevés, et ce malgré le faible niveau de qualifications demandé au stagiaire. Il est un peu rapide de conclure à l'utilité des stages qui ne débouchent pas sur un emploi par l'argument que les bénéficiaires d'aide sociale doivent acquérir une culture du travail, que cette acquisition est un préalable à une insertion durable sur le marché du travail et que ceci peut se faire dans n'importe quel contexte de travail, avec ou sans la perspective d'un emploi régulier.

Les seuls stages sans perspective réelle de rétention en emploi, mais qui ont un véritable contenu formateur, sont les stages qui se déroulent dans le secteur public. À cause de cela, ils nous sont apparus comme une catégorie particulière de stages. Leur succès semble dépendre d'une qualité d'encadrement des stagiaires hors de l'ordinaire, difficilement transposable dans des entreprises à but lucratif. Ces stages sont perçus comme des activités de formation par tous les intervenants, y compris par les stagiaires eux-mêmes. La qualité de formation ainsi acquise est reconnue par les employeurs privés eux-mêmes. Leur nombre pourrait donc augmenter considérablement par rapport à la situation actuelle puisque l'expérience démontre qu'ils sont efficaces comme moyen de réintégration au marché du travail. Si leur nombre augmente, il ne faudrait cependant pas diminuer la qualité de l'encadrement, puisque c'est, selon nous, la clé du succès.

RÉFÉRENCES

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU. (1985). *Étude d'évaluation sur les mesures de relance, la participation des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale.* Québec : le Ministère, Direction de l'évaluation.

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU. (1989). *Rapport statistique mensuel sur les programmes de développement de l'employabilité, bon d'emploi harmonisé.* Québec : le Ministère, Direction de l'évaluation et de la statistique.

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU. (1988). *Étude d'évaluation des résultats des programmes de développement de l'employabilité.* Québec : le Ministère, Direction de l'évaluation et de la statistique.

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. (1991). *Rapport statistique mensuel, programmes de la sécurité du revenu, décembre 1990.* Québec : le Ministère, Direction de l'évaluation et de la statistique.

La recherche évaluative comme moyen de perfectionnement en milieu communautaire : l'expérience du projet «Chômeurs — Créateur — Associés»

Marie-Chantal Guédon
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Introduction

Il existe à l'heure actuelle toutes sortes de méthodes de formation ou de perfectionnement en milieu de travail. Certaines de ces méthodes sont très courantes, comme les stages ou la pratique supervisée. D'autres sont moins connues, surtout parce qu'on n'a pas l'habitude de les considérer comme telles. C'est le cas de la recherche, du moins celle qui s'effectue dans les milieux de pratique. La recherche évaluative, en particulier, offre d'intéressantes possibilités par rapport au perfectionnement en milieu de travail.

En effet, au-delà de l'impact que peuvent avoir les nouvelles connaissances issues d'une démarche d'évaluation, le processus même de l'évaluation, en tant que pratique réflexive sur l'action entreprise, peut s'inscrire avantageusement dans une perspective de formation ou de perfectionnement pour les personnes qui y sont engagées.

On parle d'ailleurs de plus en plus de l'évaluation «formative», dans laquelle on cherche à comprendre le processus d'une action pour en améliorer le cours, opposée à une évaluation simplement «sommative», axée surtout sur un bilan des résultats obtenus (Dumont et Kiely, 1987; Mercier, 1985).

Mais pour qu'une démarche d'évaluation ait réellement un caractère formateur, il faut qu'elle se déroule dans des conditions particulières qui ne sont habituellement pas celles que l'on retrouve dans les pratiques traditionnelles d'évaluation de programme. C'est pourquoi, dans la plupart des textes qui traitent de ce sujet, on évoque plus volontiers les difficultés de collaboration entre les responsables de l'évaluation et le personnel engagé dans l'action que les bénéfices que celui-ci peut retirer de l'opération. (Dompierre, 1987; Lecomte et Rutman, 1982, par exemple.)

Il existe pourtant des exemples de mariage réussi entre la recherche évaluative et l'action ou l'intervention. Le présent texte a justement pour but d'illustrer cette possibilité, en se basant sur l'expérience vécue lors de la réalisation d'un projet-pilote auquel était greffée une démarche d'évaluation.

Précisons que ce qui fait l'objet de notre attention ici, ce n'est pas la recherche elle-même et les résultats qu'elle a permis d'obtenir. C'est plutôt les à-côtés de cette recherche, sur le plan des effets secondaires qu'elle a pu avoir sur le perfectionnement de l'équipe d'intervention concernée. Pour qui se préoccupe de la formation en milieu de pratique, ces à-côtés peuvent être aussi intéressants que les résultats de la recherche elle-même.

Après une brève description du projet et quelques précisions sur le processus d'évaluation qui l'accompagnait, nous considérerons les impacts que celui-ci a pu avoir, sur le plan de la formation, et nous soulignerons les facteurs qui, à notre avis, ont favorisé la production de tels effets.

1. LE PROJET «CHÔMEURS — CRÉATEURS — ASSOCIÉS»

La recherche évaluative dont il est question dans le présent texte était associée à la réalisation d'un projet-pilote, le projet «chômeurs — créateurs — associés» (Boyer, M., Guédon, M.-C., 1989, Boyer *et al.*, 1989, Guédon, 1989, Kettenbeil *et al.*, 1989). S'adressant aux jeunes adultes sans emploi de la région de Saint-Jean-sur-Richelieu, ce projet reprenait une hypothèse de Limoges (1983) selon laquelle le temps libéré par l'absence d'emploi pourrait être utilisé de façon constructive pour contrer le phénomène de démobilisation psychologique qui s'installe habituellement chez les personnes sans emploi. Il s'agissait essentiellement de rejoindre ces jeunes et, dans un encadrement prévu à cet effet, de les amener à s'engager dans des activités de développement personnel et collectif qui leur permette de reprendre en main leur situation. Subventionné par Santé et Bien-être Canada, ce projet était parrainé par un organisme communautaire de Saint-Jean : le Centre de formation à l'autogestion. Une équipe de quatre intervenants et intervenantes, tous ayant une formation universitaire en sciences humaines ou administratives, devait y travailler pendant près de trois ans.

Comme il s'agissait d'un projet-pilote, un bilan de l'opération devait être fait, d'où la nécessité d'une recherche évaluative. Toutefois, les devis du projet ne se limitaient pas à une simple évaluation sommative. On avait également prévu la mise en place d'une procédure d'évaluation continue, de type formatif, pour suivre tout le déroulement du projet, du début jusqu'à la fin. Une cinquième personne (l'auteure du présent texte) avait été embauchée pour assurer la réalisation de cette démarche. Il faut dire que, même si les hypothèses de départ et les objectifs visés étaient assez clairs, plusieurs des modalités d'intervention restaient à définir au moment où la réalisation du projet a commencé. Il y avait donc place à des ajustements en cours d'opération. La procédure d'évaluation envisagée devait, entre autres, permettre de préciser les éléments manquants et d'apporter à l'équipe d'intervention les informations requises pour qu'elle puisse éventuellement réajuster son tir en cours de route.

L'ensemble de la démarche présentait un peu l'aspect d'une recherche-action à cause de l'interaction constante qu'il devait y avoir (et qu'il y a eu) entre l'intervention (l'action) et la recherche. L'intervention était influencée par les résultats de la recherche. En retour, les modalités d'évaluation, elles, tant dans les informations recherchées que dans la méthodologie utilisée à cette fin, étaient parfois modulées par les contraintes ou par les besoins de l'intervention.

2. LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

La démarche évaluative qui a été suivie tout au long de l'expérimentation comportait deux volets, situés le plus souvent en alternance, mais se confondant parfois : un volet de cueillette et de traitement de données sur le déroulement du projet, ceci constituant le

processus d'évaluation au sens strict, et un volet de rétroaction et d'intégration des informations ainsi obtenues à l'intervention, ceci assurant le caractère formatif de la démarche.

En ce qui concerne la cueillette des données, un schéma général qui précisait les informations désirées et les moyens à utiliser pour les recueillir avait été élaboré dans les débuts du projet, en consultation avec l'équipe d'intervention. Ainsi, différents mécanismes permettaient de recueillir de façon continue des données sur des points tels que la clientèle rejointe, la dynamique de sa participation, les activités entreprises avec elle et les effets de ces interventions en regard des objectifs visés. Ces données faisaient ensuite l'objet, soit d'un traitement statistique, soit d'une analyse qualitative.

Certains de ces mécanismes n'exerçaient pratiquement aucune influence sur le déroulement des opérations : dossiers pour les participants et participantes, feuilles de temps pour les intervenants et intervenantes, par exemple. Mais d'autres parmi ces mécanismes, qui relevaient de l'observation participante, ne pouvaient faire autrement qu'avoir un impact sur les intervenants et les intervenantes : rencontres entre l'évaluatrice et la personne responsable d'une activité pour faire le point sur une intervention, participation (à titre d'observatrice) de l'évaluatrice à des réunions de l'équipe d'intervention, par exemple. Souvent, à ces occasions, les questions posées par l'évaluatrice à des fins de clarifications amenaient l'équipe à prendre conscience de certains problèmes (ex. : contradictions entre les objectifs visés et les stratégies utilisées, impact imprévu d'une intervention) ou à saisir des rapports entre les éléments des situations étudiées.

La rétroaction et l'intégration de l'évaluation à l'intervention se faisaient surtout lors de rencontres spéciales d'évaluation. Au cours de ces réunions, l'évaluatrice présentait le bilan des données qui avaient été recueillies et traitées jusqu'alors, en dégageait les éléments essentiels et attirait l'attention des intervenants et des intervenantes sur les points qui pouvaient avoir des implications par rapport aux objectifs visés. L'équipe discutait alors l'information fournie et les hypothèses de travail qui s'y rattachaient, et prenait les décisions qu'elle jugeait appropriées à la lumière de ces données.

Ces réunions, qui précédaient les planifications périodiques des interventions, constituaient les lieux privilégiés de rencontre de la recherche et de l'action. Toutefois, l'évaluatrice pouvait aussi transmettre certains renseignements d'une façon moins formelle, à l'occasion d'autres rencontres avec les intervenants et intervenantes.

Il faut préciser que l'équipe d'intervenants et d'intervenantes engagée dans ce projet avait un mode de fonctionnement qui favorisait la réflexion et la discussion, indépendamment de la procédure d'évaluation mise en place. Les incursions sporadiques de l'évaluatrice dans ces discussions trouvaient donc un terrain propice à des remises en question additionnelles.

En bref, comme on peut le constater, la démarche d'évaluation a pu influencer la démarche d'intervention de différentes façons : principalement à travers l'examen des bilans périodiques qui étaient soumis à l'équipe lors des réunions «ad hoc», mais aussi, plus subtilement, par le biais des interactions de l'évaluatrice avec les membres de cette équipe et des questionnements que ces interactions provoquaient.

3. LES EFFETS DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION SUR LE PLAN DU PERFECTIONNEMENT POUR LES INTERVENANTS ET LES INTERVENANTES

Précisons que nous n'avons pas recueilli de données formelles sur l'impact qu'a eu la procédure d'évaluation précédemment décrite au niveau de la formation ou du perfectionnement des intervenants et des intervenantes. Par conséquent, les observations qui suivent doivent plus être considérées plus comme des déductions et des hypothèses que comme des conclusions sûres. Elles s'appuient cependant sur les remarques formulées par l'équipe à la fin du projet, ainsi que sur l'étude du déroulement de celui-ci.

Les différentes facettes de la démarche évaluative semblent avoir eu un caractère formateur à divers points de vue.

Tout d'abord, l'injection de données (sur la clientèle, les effets de l'intervention) lors des bilans périodiques, a eu pour effet de favoriser l'acquisition et le développement de connaissances spécialisées reliées au travail entrepris : meilleure compréhension de la clientèle-cible, de ses caractéristiques, de ses besoins, meilleure compréhension aussi de la problématique travaillée dans le projet (celle du non-emploi) et de ses enjeux individuels et collectifs, entre autres.

En second lieu, avec l'évaluation, l'équipe d'intervention s'est trouvée dans l'obligation de faire des retours systématiques sur son action, de réfléchir sur les interventions faites ou prévues et sur leurs résultats, de prendre conscience des liens entre certains résultats et certaines stratégies, etc. Tout ceci a fort probablement débouché, pour les membres de l'équipe, sur une plus grande compétence et une meilleure expertise, en ce qui concerne les stratégies appropriées à la clientèle visée par rapport aux grands objectifs du projet, entre autres. (L'un des intervenants nous a aussi confié avoir beaucoup appris quant au processus d'évaluation en tant que tel...).

Enfin les discussions, les remises en question et les réflexions, alimentées par la démarche d'évaluation, ont parfois mis en lumière, chez l'un ou l'autre des membres de l'équipe, des correctifs à apporter quant aux comportements ou aux façons d'être, entre eux ou dans leurs rapports avec la clientèle. Par exemple, la problématique du partage du leadership dans l'équipe, celle des rapports hommes-femmes, celle des relations entre bénévoles et permanents, de la confrontation à la souffrance et à la pauvreté ont été abordées et étudiées au cours de discussions qui remettaient en question, parfois vigoureusement, certains des comportements observés.

Ajoutons à cela que l'équipe d'intervention a été mise à contribution lors de la rédaction du rapport qui constitue le bilan final du projet. Elle a alors pu mettre fin à son engagement avec une vision d'ensemble du travail accompli et avec une prise de conscience de l'expertise qu'elle avait acquise.

En résumé, l'ensemble de la réflexion provoquée par la recherche évaluative associée à l'intervention paraît donc avoir favorisé, chez l'équipe d'intervention, un processus de perfectionnement aux niveaux du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. On peut penser que cet apprentissage se serait fait de toute manière, par le biais de

l'expérience acquise durant ces trois années de travail. Cependant, la démarche d'évaluation a probablement amplifié cet effet d'apprentissage en maximisant les possibilités d'acquisition de connaissances et en encourageant une réflexion soutenue sur les actions entreprises.

4. LES CONDITIONS REQUISES

Dans l'expérience relatée ici, plusieurs facteurs semblent avoir facilité l'actualisation du potentiel formateur de la démarche d'évaluation. Notons, en particulier, le type de relation qui s'était établi entre la responsable de l'intervention et l'équipe d'intervention, le mode de fonctionnement de cette dernière et certaines caractéristiques de la méthodologie adoptée pour l'évaluation.

En ce qui concerne le premier point, soulignons que dans ce projet, il était très clair, dès le départ, que l'évaluation devait être au service de l'action. L'évaluatrice n'avait aucune autorité sur l'équipe d'intervention et toutes ses recommandations ou suggestions étaient discutées par l'équipe. En outre, c'est cette dernière qui l'avait choisie et embauchée.

Cette situation garantissait la motivation de l'équipe à s'engager dans le processus d'évaluation, de même que sa collaboration pour la réalisation de ce processus. En retour, elle permettait à l'évaluatrice de s'adapter aux contraintes de l'intervention et de répondre aux besoins de celle-ci quant aux questions à étudier.

Pour le deuxième point, il faut mentionner que les intervenants et les intervenantes avaient adopté un mode de gestion participatif. Toutes les décisions importantes se prenaient en équipe, si possible par consensus. Il y avait donc place pour des questionnements et des ajustements qu'il aurait probablement été plus difficile d'introduire dans une structure hiérarchique plus rigide. Les interrogations et les hypothèses de travail issues de la démarche évaluative pouvaient être examinées sans contrainte. Dès lors, la fonction formative de cette démarche pouvait vraiment s'exercer. (Notons, à cet égard, que la souplesse de fonctionnement qui caractérise nombre d'organismes communautaires les rend probablement particulièrement aptes à bénéficier d'une démarche comme celle qui est décrite ici.)

En ce qui a trait à la méthodologie choisie pour l'évaluation, elle avait été planifiée de façon à suivre l'action dans ses aspects importants, à rendre compte des processus autant que des résultats obtenus et à «nourrir» régulièrement l'équipe d'intervention en renseignements sur la progression du travail. En outre, comme on l'a vu, certains des mécanismes utilisés pour la cueillette des données étaient de nature à stimuler la réflexion sur les activités entreprises. Enfin, les méthodes utilisées avaient assez de souplesse pour pouvoir s'adapter aux changements dans les stratégies d'intervention. Tout ceci a fait plus que garantir l'utilisation des enseignements issus de l'évaluation par l'équipe d'intervention. Cela a également encouragé, chez celle-ci, une réflexion continue sur son action.

À travers ces trois catégories de facteurs, ce qui nous paraît primordial pour l'utilisation de la recherche évaluative à des fins de perfectionnement, c'est la participation active de l'équipe d'intervention à une démarche de réflexion sur son action et l'appropriation, par les membres de cette équipe, des interrogations soulevées par l'évaluation.

La motivation des acteurs concernés et leur intégration au processus de recherche nous apparaît comme la clef du succès d'une telle démarche, comme d'autres l'ont déjà noté (Beausoleil *et al.*, 1988; Dumont et Kiely, 1987; Mercier, 1985). Le contexte dans lequel elle se déroule et la façon dont elle est réalisée peuvent cependant contribuer à en maximiser l'efficacité.

CONCLUSION

Une expérience comme celle qui vient d'être relatée confirme l'intérêt que présente la recherche évaluative comme moyen de perfectionnement des personnes engagées dans une action.

L'expérience rapportée ici s'est déroulée en milieu communautaire. Ce milieu, par son ouverture aux innovations et par la souplesse de ses structures, est certainement particulièrement propice à une telle utilisation de la recherche évaluative. On peut cependant faire l'hypothèse que d'autres milieux pourraient également profiter de ce genre de démarche, dans la mesure où ils offrent aux personnes concernées l'espace voulu pour réfléchir d'une façon systématique sur leur action.

Par ailleurs, il faut insister sur une condition essentielle à la réussite de ce genre de démarche sur le plan de la formation ou du perfectionnement : les personnes engagées dans l'action doivent se sentir partie prenante à la recherche, en être pratiquement les commanditaires, avoir plein accès aux hypothèses de travail et aux conclusions qui se dégagent de la recherche et pouvoir se réapproprier celles-ci dans leur réflexion.

Ce genre de recherche exige aussi, de la part des universitaires qui s'y engagent, presque un renversement des rôles traditionnels. Les spécialistes de la recherche sont en effet parfois plus enclins à considérer les milieux de pratique comme des objets ou des lieux de recherche que comme de véritables partenaires. En outre, la recherche-action est encore loin d'avoir vraiment droit de cité dans nos universités. Nous pensons cependant que les deux parties en cause : intervenants ou intervenantes et universitaires peuvent tirer toutes deux profit d'une réelle collaboration. Les premiers, par le perfectionnement qu'ils peuvent en retirer, les seconds, parce qu'ils sont alors assurés de voir les retombées pratiques de leur travail, en plus du perfectionnement qu'ils peuvent, eux aussi, en retirer.

RÉFÉRENCES

BEAUSOLEIL, J., GUÉDON, M.C., LARIVIÈRE, C. et MAYER, R. (1988).
Solidarités, pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu. In J. Alary (dir.). Montréal : Boréal.

BOYER M. et GUÉDON, M.C. (1989).
Chômage créateur : exploration à poursuivre. *Nouvelles pratiques sociales*, 2(2), 49-58.

BOYER M., GUÉDON, M.C. et KETTENBEIL, A. (1989).
Vivre malgré l'absence d'emploi : le chômage créateur. Saint-Jean-sur-Richelieu : Centre de formation à l'autogestion, 1989.

DOMPIERRE, J. (1987).
Les difficultés reliées à l'évaluation de l'efficacité des programmes de prévention en santé mentale. *In* J. Guay (dir.), *Manuel québécois de psychologie communautaire* (121-131). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

DUMONT M. et KIELY, M.C. (1987).
L'évaluation dans le processus d'intervention communautaire : au-delà de félicitations pour votre programme. *In* J. Guay (dir.), *Manuel québécois de psychologie communautaire*, (213-242). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

GUÉDON, M.C. (1989).
Projet «Chômeurs-créateurs associés». Saint-Jean-sur-Richelieu : Centre de formation à l'autogestion.

KETTENBEIL, A, GUÉDON, M.C., BOYER, M. et BENJAMIN, C. (1989).
Making an unemployment living : chômage créateur. Saint-Jean-sur-Richelieu : Centre de formation à l'autogestion.

LECOMTE, R. et RUTMAN, L. (1982).
Introduction aux méthodes de recherche évaluation. Ottawa : Université de Carleton.

LIMOGES, J. (dir.). (1983).
Chômage : mode d'emploi. Groupe «Éducation chômage». Montréal : Éditions de l'Homme.

MERCIER, C. (1985).
L'évaluation des ressources alternatives : à la recherche de modèles alternatifs en évaluation. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, *4*(2), 57-71.

POUR UNE APPROCHE CULTURELLE DE LA FORMATION

MIKAËL PIRAUD
France

INTRODUCTION

Un formateur et des personnes en formation qui ne se comprennent pas, voilà une situation paradoxale dans un institut de formation. C'est pourtant une expérience que je propose de compter et d'analyser, notamment quant aux sources de l'incompréhension.

1. UNE FORMATION DANS UN CENTRE PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL DE PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU MAROC

Une des causes de cette incompréhension est la non-prise en compte de la dimension culturelle du public par les formateurs qui pose, au-delà de cette expérience, les difficultés de proposer une formation sans intégrer la spécificité du public concerné. Dans ce cas, la culture des étudiants marocains n'est pas prise en compte dans le plan architectural de la formation. Elle est assimilée à la culture du formateur, et ce dernier n'intègre pas dans l'acte de formation la langue des étudiants leur mode de raisonnement, leur façon d'accéder à la connaissance. En un mot, la dimension culturelle du public n'est pas intégrée à la formation.

La négation de cet aspect culturel se traduit de façon caractéristique dans deux domaines : un programme composé de matières scientifiques dispensé dans une langue étrangère; des formateurs de culture européenne, étrangers à la culture marocaine, qui ne connaissent ni la langue, ni les mœurs d'ordre sociologique ou psychologique.

L'évaluation de cette formation est, dans ces conditions, difficile à effectuer tant les obstacles à la transmission ou à la construction du savoir sont nombreux selon que l'on se place du côté des formateurs ou des étudiants. Des changements d'ordre structurel de formation sont souhaitables et des propositions peuvent être faites, car cette conception de démarche formative est loin d'être un cas isolé.

2. UN PROGRAMME COMPOSÉ DE JUXTAPOSITION DE MATIÈRES

L'hypothèse qui sert d'ancrage à la formation est que l'acquisition d'une somme de connaissances contribue à former les étudiants. Ainsi, ils reçoivent des cours de sciences biologiques (physiologie et anatomie) et de sciences humaines (psychologie et sociologie). Les cours sont dispensés en français et les étudiants dont la langue maternelle est l'arabe ont quelques difficultés à comprendre, à parler et à écrire le français.

Les étudiants doivent faire l'effort de comprendre le concept scientifique utilisé, la signification, la représentation et effectuer une traduction dans la langue maternelle. La difficulté est double : comprendre la phrase et le pourquoi de son utilisation. Ainsi, en anatomie, si les mots «bras», «jambes» sont relativement faciles comprendre (compréhension et signification dans le contexte), il n'en va pas de même pour d'autres vocables tels humérus, radius, cubitus, cavité cotyloïde, articulation scapulo-humérale, etc.

Ce double travail synonyme de difficulté se retrouve systématiquement, et les disciplines sont nombreuses et non coordonnées entre elles. À cet obstacle de compréhension linguistique qui rend difficile l'accès à la connaissance s'ajoutent d'autres difficultés : la méconnaissance de la culture marocaine des formateurs.

3. FORMATEURS DE CULTURE EUROPÉENNE, ÉTRANGERS À LA CULTURE MAROCAINE

Les formateurs dont la plupart sont de culture européenne découvrent le pays marocain, les «habitus» de vie, les traditions familiales, parallèlement au métier de formateur.

Si des disciplines comme l'anatomie, la physiologie sont des sciences relativement faciles à enseigner quant au contenu, plus difficiles sont les sciences comme la psychologie, la sociologie, voire la pédagogie. Ainsi, la structure de la famille européenne constituée sur le mode bipolaire diffère de son homologue arabe, tant sur le plan organisationnel que numérique. De plus, la place de la femme change selon l'appartenance à la société européenne ou musulmane; les droits et les attributions familiales sont différents.

Aussi, les représentations tant du point de vue psychologique que sociologique sont très différentes et rendent très difficile, pour ne pas dire problématique, l'illustration de certains concepts à des fins de meilleure compréhension. Il s'ensuit une incompréhension entre le formateur et le formé. L'évaluation de l'impact de l'enseignement n'en est que plus aléatoire.

L'accès au savoir, s'il est gêné par la barrière de la langue, l'est aussi probablement par les modes d'apprentissage mis en place. S'il est difficile d'apprendre à apprendre, il est tout aussi ardu d'imaginer les modes d'appropriation de la connaissance chez les apprenants. On constate que les méthodes de raisonnements diffèrent et que les façons de pensée occidentales rationnelles ne sont pas l'approche pédagogique la plus adéquate.

Il ne faut cependant pas conclure que tout est négatif. En effet, réduire l'apprentissage et l'acquisition de connaissances uniquement au couple formateur-formé, c'est nier l'influence du groupe, l'enseignement par compagnonnage, l'interaction du milieu. Il est indéniable qu'une partie de la formation est intégrée et retransmise d'une autre façon, mais il est tout aussi hasardeux d'avancer davantage sur ce terrain.

CONCLUSION

En conclusion de cette analyse, il apparaît comme une nécessité pour la formation d'intégrer toutes les dimensions de l'acte de formation. La culture est une composante dont les ramifications sont des obstacles s'ils ne sont pas traités avec discernement.

L'être humain en formation a besoin d'un environnement où il puisse retrouver ses repères notamment culturels. La négation de la langue maternelle et la non-prise en compte des «habitus» sociaux sont des difficultés à l'acquisition de connaissances.

Ce côtoiement de différentes cultures peut être une richesse supplémentaire si l'une ne domine pas l'autre et n'est pas une barrière à l'appropriation du savoir. Dans un pays qui porte encore les traces du colonialisme, la qualité d'une formation ainsi construite n'est pas sans poser de problèmes.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

ADAPTATION SCOLAIRE

- *Classes sociales et motricité.* D. HADE (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés.* J. GIGNAC (1988).

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

- *Caractéristiques d'un discours informatif.* L. LAFONTAINE (1983).
- *Contextes de composition.* L.-M. OUELLETTE (1984).
- *Didactique du français langue maternelle — Bilan des recherches québécoises.* G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. ROY et L. LAFONTAINE (1992).
- *Évaluation de la communication écrite au préscolaire.* L. LATENDRESSE (1983).
- *Exploiter le récit.* G. DESAUTELS (1983).
- *Genre et nombre : étude théorique.* G.-R. ROY (1985).
- *Genre et nombre : étude appliquée.* G.-R. ROY (1985).
- *La pédagogie du brouillon.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1989).
- *Le discours narratif au préscolaire.* L. LATENDRESSE (1984).
- *Le Fabloc (maître et élève).* S. POULIOT (1986).
- *Le français par l'activité filmique.* G. BESSETTE (1983).
- *Le journal télévisé au 2e cyle du primaire.* G. BESSETTE (1984).
- *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.* J. TARDIF (1983).
- *Les homophones : problèmes et solutions.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1985).
- *Lire et rédiger au bureau. (maître).* C. GAUDREAU (1990).
- *Lire et rédiger au bureau. (élève).* C. GAUDREAU (1990).
- *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit.* L.-M. OUELLETTE (1983).
- *Oral et intégration des discours.* F.V. TOCHON et I.C. DRUC (1993).
- *Pictogrammes et compréhension.* L. LATENDRESSE (1987).
- *Prise en charge et évaluation de l'oral.* J.-M. DOUTRELOUX (1989).
- *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1983).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur».* G.-R. ROY et H. BIRON (1991).
- *Supercrayon, un matériel type de lecture ...* M. POUPART et M. MACHABÉE (1984).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992).

DIDACTIQUE DES ARTS

- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987).

DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES

- *L'enseignement des sciences humaines au primaire* Y. LENOIR et M. LAFOREST (éd.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. DELISLE et P. BÉGIN (éd.) (1992)

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN. (4 cahiers).* M. BRÉZINA et D. DUBÉ (1985).
- *Phénomènes chimiques en soudage. (2 cahiers).* P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Phénomènes électriques en soudage. (5 cahiers).* P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Problèmes de recherche en enseignement professionnel.* ---- . *(1988).*
- *Recherche et formation technologique.* P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. BEAUCHESNE (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. BEAUCHESNE (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *Future Between us — The Participant's Manual.* J. LIMOGES (1992)
- *Training Peer Career Counsellors — The Trainer's Manual.* J. LIMOGES (1992)

PÉDAGOGIE

- *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.* H. HENSLER, D. RAYMOND et F. ELBAZ (1983).
- *Apprentissages par la communication.* G. DOYON (1983).
- *La technologie éducative dans les universités du Québec.* M. SCHOLER (éd.) (1987).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.* M. AUBÉ, H. OUELLET et L. PRÉFONTAINE (1987).
- *Vivre à la maternelle.* R. FORTIER (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi.* J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.* (3 tomes). ROY, G.-R. (éd.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec. (1990).*
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec. (1991).*

ISBN 2-920859-63-3

Gérard Thibault

Niveau(x) d'enseignement: Numéro EDUQ : 9470140
Centre d'intérêt:

Réseau international de formation et recherche en éducation permanente
Symposium (5e : 1991 : Orford, Québec)

Formation-travail, travail-formation / sous la direction de Jean-Louis Levesque, Julio Fernandez et Monique Chaput. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
2 v. (896 p.) : ill. ; 25 cm.

"Actes du 5e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREP) tenu à Orford (Québec), en septembre 1991, organisé conjointement par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et le Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC) et coprésidé par Julio Fernandez et Monique Chaput"--P. de faux-titre. Notes bibliogr. à la fin de certains textes. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Dépouillement: v. 1. Formation, travail et savoir institué -- v. 2. Pratiques de développement.

ISBN 2-920859-63-3

ISBN 2-920859-64-1

Vedette(s)-secondaire(s): Levesque, Jean-Louis, éd * Fernandez, Julio, éd * Chaput, Monique, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation * Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis

---

Descripteur(s): Formation professionnelle * Travail * Compétence * Formation continue * Emploi * Chômage * Rôle de l'université * Relations école-entreprise * Main-d'oeuvre * Formation dans l'entreprise * Administration du personnel * Transfert d'apprentissage * Etude de cas * Opinion du personnel * Jeune * Enseignement coopératif * Stage * Préparation à une carrière * Opinion de l'employeur * Marché du travail * Formation des formateurs * Formation sur mesure * Reconnaissance des acquis * Perfectionnement du personnel * Téléenseignement

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * France * Suisse * Brésil * Belgique

Identificateur(s) de sujet: Partenariat * Qualification * Recherche évaluative * Insertion professionnelle * Portfolio

---

Le libellé du thème de ce symposium exprime la volonté de développer des passerelles pratiques et significatives entre la formation et le travail. Les interventions interdisciplinaires sont regroupées sous les thèmes des ateliers: politiques, partenariats, orientations, évaluation du travail et savoirs sociaux; insertion professionnelle et nouveaux cheminements de carrière; pratiques novatrices d'arrimage dans les entreprises et dans les établissements de formation; validation des compétences et reconnaissance des acquis, stratégies et pratiques de formation. Un index des mots récurrents permet d'avoir accès facilement aux différents endroits où un sujet est traité.

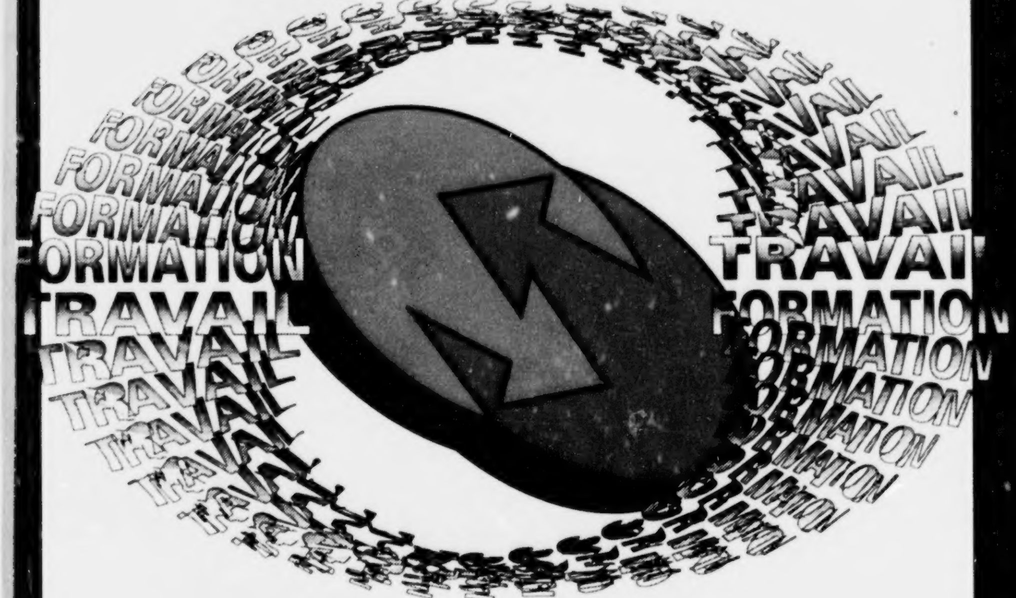
Type de document:

FORMATION-TRAVAIL — TRAVAIL-FORMATION

TOME 2

Pratiques de développement et de reconnaissance de compétences

- Insertion professionnelle et nouveaux cheminements de carrière
- Pratiques novatrices d'arrimage
- Validation des compétences et reconnaissance des acquis
- Stratégies et pratiques de formation



Actes du 5[e] symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente

Sous la direction de
Jean-Louis Levesque, Julio Fernandez et Monique Chaput

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Formation-travail — Travail-formation

Tome 2

Pratiques de développement

- Insertion professionnelle et nouveaux cheminements de carrière
- Pratiques novatrices d'arrimage dans les entreprises et dans les établissements de formation
- Validation des compétences et reconnaissance des acquis
- Stratégies et pratiques de formation

Sous la direction de

Jean-Louis Levesque, Julio Fernandez et Monique Chaput

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions Eska

ISBN : 2-920859-64-1

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Dépôt légal : 1er trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation
réservés pour tous les pays.

Le symposium a été rendu possible grâce aux personnes et aux organismes suivants

Madame Lucienne Robillard
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec

Monsieur André Bourbeau
Ministre de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Québec

Monsieur Michel Pagé
Ministre de l'Éducation, Québec

Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)

Emploi et Immigration du Canada

Commission de la formation professionnelle de l'Estrie

Université François-Rabelais, Tours

Délégation à la formation professionnelle, France

Peuple et culture, France

Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), France

Programme de soutien au français scientifique (Volet 1)
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Association des gestionnaires en ressources humaines de l'Estrie

Provigo

Université de Sherbrooke

Le Comité organisateur remercie les personnes suivantes de leur collaboration

Monsieur Jean Charest
Ministre et député de Sherbrooke au Parlement du Canada

Monsieur André-J. Hamel
Député de Sherbrooke à l'Assemblée nationale

Madame Bernadette Courtois, (AFPA, France)

Monsieur Johnny Stroumza, (GREOP, Suisse)

Madame Edmée Ollagnier, (GRAPA, Suisse)

Monsieur Baudouin Cockx, (Université de Louvain-la-Neuve, Belgique)

Comité d'honneur

- Aldée Cabana (recteur de l'Université de Sherbrooke, président)
- Paul Bélanger (Institut de l'Unesco pour l'éducation)
- Thomas J. Boudreau (Ministère de l'Éducation du Québec)
- Marcel Cotting (Service cantonal de l'emploi, Suisse)
- Pierre Dominice (Université de Genève, Suisse)
- Jean Germain (Université François-Rabelais de Tours, France)
- Michèle Jean (Emploi et Immigration Canada)
- Pierre Lucier (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec)
- Guy Matteudi (Association pour la formation professionnelle des adultes, France)
- Jean-Pierre Méan (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi, Belgique)
- Jean-Louis Roy (Agence de coopération culturelle et technique)
- Bertrand Schwartz (Ministère du Travail, France)
- Henri Summermatter (Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers, et du travail, Suisse)
- Gérard Vanderpotte (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, France)

Comité organisateur

- Monique Chaput, coprésidente
- Julio Fernandez, coprésident
- Jean-Louis Levesque
- Denis Marceau

Comité scientifique du symposium

- Jean-Louis Levesque (Québec)
- Matéo Alaluf (Belgique)
- Pierre Amyot (Québec)
- Claude Bapst (France)
- Guy Bellavance (Québec)
- Guy Bourgeault (Québec)
- Michel Brunet (Québec)
- Myriam Campinos-Dubernet (France)
- Baudouin Cockx (Belgique)
- Bernadette Courtois (France)
- Pierre de Saint-Georges (Belgique)
- Guy de Villers (Belgique)
- Pierrette Dupont (Québec)
- Élie-Marie Gaudreault (Québec)
- Guy Jobert (France)
- Bernard Liétard (France)
- Denis Marceau (Québec)
- Edmée Ollagnier (Suisse)
- Gaston Pineau (France)
- Danièle Riverin-Simard (Québec)
- Johnny Stroumza (Suisse)
- Louis Toupin (Québec)
- André Vidricaire (Québec)
- André Voisin (France)
- Jean Watters (Québec)

Table des matières

Tome 1

Préface — 15
(Monique Chaput, Julio Fernandez et Jean-Louis Levesque, Québec)

Ouverture

Ouverture du symposium — 21
(Denis Marceau, Québec)

Conférence d'ouverture — 25
(Guy Bourgeault, Québec)

Politiques, partenariats, orientations

Présentation — 37
(Jean-Louis Levesque, Québec)

Première partie — Problématiques nationales et internationales

— Transformations industrielles et développement des compétences Le cas du Québec (Pierre Béland, Québec) — 39

— Formation continue et promotion : une relation de plus en plus complexe et distendue. Le cas de la France depuis vingt ans (Gérard Podevin, France) — 51

— Formation continue et emploi en Suisse (Bernard Schneider, Suisse) — 65

— Formation à la réinsertion des chômeurs de longue durée (Johnny Stroumza, Suisse) — 75

— Le rôle de l'université dans la dynamique de la société brésilienne (Jésus de Alvarenga Bastos, Brésil) — 79

Deuxième partie — Une dimension transnationale : formation et gestion des emplois

— Formation et gestion prévisionnelle des emplois Situations de formation et situations de travail (Fabienne Berton, France) — 87

— Développer de nouvelles relations entre l'école et l'entreprise françaises (Joëlle Gaucher, France) — 95

TROISIÈME PARTIE — PARTENARIAT ET FORMATION EN ALTERNANCE

— La formation et le développement de la main-d'œuvre : un modèle de partenariat entre les entreprises, les syndicats, les organismes de formation et les gouvernements (Robert Isabelle, Québec) 103
— Partenaires, vous avez dit partenaires? (Pierre Le Douaron, France) 113
— Formation/travail ou travail/formation : l'essentiel, c'est le trait d'union (Carol Landry, Québec) 121

QUATRIÈME PARTIE — LA QUALIFICATION

— La qualification : de quoi parle-t-on? (Matéo Alaluf, Belgique) 131
— Les leçons de formations qualifiantes en entreprise (Éric Verdier, France) 137

CINQUIÈME PARTIE — LA NATURE ET LA DÉFINITION DE L'INVESTISSEMENT FORMATION

— L'investissement-formation : vers quel investissement? (Malik Mebarki, France) 155

ÉVOLUTION DU TRAVAIL ET DES PERCEPTIONS

PRÉSENTATION (Jean-Louis Levesque) 169

PREMIÈRE PARTIE — LA PROBLÉMATIQUE DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION

— Innovation, compétitivité et formation : les réalités et les enjeux associés aux ressources humaines (Diane-Gabrielle Tremblay, Québec) 173
— Le défi de la gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec (Carmelle Benoit et Marie-Diane Rousseau, Québec) 191
— De la formation «adaptation» à la formation «outil de gestion» : un changement de paradigme? Une étude de cas dans le secteur bancaire au Québec (Colette Bernier, Québec) 203

DEUXIÈME PARTIE — UN CONCEPT PARTICULIER : LA QUALIFICATION

— Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises : exemples du textile et de l'industrie graphique (Christian Maroy, Belgique) 213
— Qualifications ou compétences? Des standards à géométrie variable (Marcelle Stroobants, Belgique) 225

— Oubliés de la formation en entreprise? Les employés administratifs : fonctions et formation (Évelyne Léonard et Jocelyne Pirdas, Belgique) 237

TROISIÈME PARTIE — LES JEUNES ET LES ADULTES DANS LEUR RELATION À LA FORMATION, AU TRAVAIL ET AU TRAVAIL ET À LA FORMATION

— Les jeunes et la valeur travail (Marcel Pariat, France) 247

— L'environnement de la formation des adultes à l'université : tendances, prévisions et stratégies d'orientation (Rita Therrien, Québec) 257

QUATRIÈME PARTIE — UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA FORMATION : MODÈLE DE SANTÉ GLOBALE DE LA PERSONNE

— Le «capital humain» : vers une notion élargie (Marc Tardif et Pierre Demers, Québec) 269

SITUATION DU TRAVAIL ET SAVOIRS SOCIAUX

PRÉSENTATION (Julio Fernandez, Québec) 281

PREMIÈRE PARTIE — LE RÔLE DE L'ENTREPRISE LIEU DE CRÉATION ET TRANSMISSION DU SAVOIR

— Un modèle de transfert de connaissances pour la formation en entreprise (Louis Toupin, Québec) 283

— Le partenariat dans les formations qualifiantes (Edmée Ollagnier, Suisse) 295

— Entreprendre autrement vers de nouvelles solidarités (Paul Bron, France) 305

— Dynamique des actions «nouvelles qualifications» et émergence d'opérateurs collectifs multidimensionnels : contribution à une nouvelle approche du jeu des acteurs (Christian Leborgne, Patricia Portelli et Richard Witorski, France) 311

— Modèles d'entraînement : étude du cas de trois industries de l'Estrie (Denis Remon, Québec) 317

— La perception des employés en regard de l'accueil reçu au moment de leur entrée dans un nouveau contexte de travail (Julio Fernandez et Bruno Bourassa, Québec) 325

— Description des réactions des employées non spécialisées dans une usine de couture lors de leur intégration (Clémence Rancourt, Québec) 335

DEUXIÈME PARTIE — LA SITUATION DES JEUNES

— Ces formations qui n'ont pas de nom : savoirs informels et réalité du travail chez les jeunes (Madeleine Gauthier, Québec) 341

— Le programme de stage en milieu de travail : une alternance travail-formation (Ginette Dussault et Anne Filion, Québec) 357

TROISIÈME PARTIE — DES EXPÉRIENCES

— La recherche évaluative comme moyen de perfectionnement en milieu communautaire : l'expérience du projet «chômeurs — créateur — associés» (Marie-Chantal Guédon, Québec) 367

— Pour une approche culturelle de la formation (Mikaël Piraud, France) 375

Tome 2

INSERTION PROFESSIONNELLE ET NOUVEAUX CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE

PRÉSENTATION (Jean-Louis Levesque, Québec) 395

PREMIÈRE PARTIE — LA FORMATION ET LA CARRIÈRE : PROBLÉMATIQUE

— Formation des adultes et profil de carrière (Adèle Chené, Québec) 397

— Identification des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté (Bruno Bourassa, Québec) 405

— L'autonomie relative des appareils de formation et l'insertion professionnelle des jeunes (Antoine Baby, Québec) 419

DEUXIÈME PARTIE — INSTITUTIONS SCOLAIRES ET INSERTION AU TRAVAIL

— Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes : quelques éléments structurants ou les jeunes dans un cul-de-sac (Hélène Boivin, Québec) 429

— Les conditions du premier emploi en France (Auguste Boureau, France) 439

TROISIÈME PARTIE — L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉCOLE/ÉCOLE-TRAVAIL

— Entre lycée et entreprise comment se forme-t-on à une profession? (Marie-Laure Chaix, France) 447

— Point de vue des employeurs sur l'importance des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle et sur les milieux d'acquisition de ces compétences 459
(Bernard Desjardins, Québec)

— Les savoirs et les statuts des jeunes adultes qui ont suivi une formation en alternance 479
(Élisabeth Mazalon et Carol Landry, Québec)

QUATRIÈME PARTIE — DES INITIATIVES

— Expérience alternative d'intégration au marché du travail 489
(Marie Girardin, Québec)

— Le projet *chômeurs créateurs associés* du Haut-Richelieu (Québec) 497
(Michel Boyer, Québec)

— Étude théorique et pratique de la fonction bilan du Centre de bilan de la Haute-Vienne 505
(Michel Saliva, France)

— Le développement des employés du Mouvement Desjardins, arrimage nécessaire entre l'entreprise et les institutions d'enseignement 513
(Jean-Claude Bernier et Charles Gagnon, Québec)

— Relevez le «défi carrière» 521
(Pierre Bernier, Québec)

PRATIQUES NOVATRICES D'ARRIMAGE DANS LES ENTREPRISES ET DANS LES ÉTABLISSEMMENTS DE FORMATION

PRÉSENTATION 527
(Jean-Louis Levesque)

PREMIÈRE PARTIE — FORMATION DE FORMATEUR

— Rénovation et renforcement de l'apprentissage 529
Formations des enseignants des Centres de formation en alternance et des maîtres d'apprentissage
(Maurice Colette, France)

— Quelle formation? Quels formateurs? L'expérience du dufa de Rouen 537
(Thierry Ardouin, France)

— Les formations en alternance comme concepts réponses aux mutations de l'environnement — De nouveaux rôles pour de nouveaux acteurs dans le champ de la formation 551
(Maurice Jakubowicz, France)

DEUXIÈME PARTIE — PROJETS SPÉCIFIQUES DE FORMATION

— Stratégies d'apprentissage intégrant l'ouverture au monde du travail : enseignement technique professionnel 559
(Lucila Schwantes Arouca, Brésil)

— Concrétisation d'un projet de politique sanitaire dans un canton suisse (Annie-Moria Venetz, Suisse) 569

TROISIÈME PARTIE — LA FORMATION EN ENTREPRISE

— La formation en milieu de travail à la vice-présidence inspection et vérification (Gaston Hardy, Québec) 577

— La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'émergence? (Michel Feutrie, France) 583

— Salariés dits de bas niveau de qualification : identités professionnelles et rapports aux savoirs (Élisabeth Charlon, France) 593

QUATRIÈME PARTIE — TROIS MÉTHODES

— Le contrat de qualification en grande distribution (Jean-Marie Delpeyrou, France) 607

— Les modèles d'intégration de jeunes non spécialisés dans une entreprise de couture en Estrie (Fernand Serre, Québec) 609

— Programmation neurolinguistique (Jean-Pierre Routhier, Québec) 615

CINQUIÈME PARTIE — LA PLACE ET LE JEU DE LA FORMATION DANS LA RELANCE D'UNE RÉGION

— Besoin en compétences, formation continue et prévention du chômage (Bernadette Morand-Aymon, Suisse) 623

— Formation sur mesure (Gaëtan Morneau, Québec) 629

VALIDATION DES COMPÉTENCES ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

PRÉSENTATION (Monique Chaput, Québec) 635

PREMIÈRE PARTIE — LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

— La reconnaissance des acquis : passerelle entre deux systèmes (Hélène Hamel, Québec) 641

— L'approche par compétences en reconnaissance des acquis Un outil de rapprochement «formation-travail» (Ndia-Bintu Kayembe, Québec) 647

— La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises (Nicolas Plourde, Québec) 661

DEUXIÈME PARTIE — LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DES ENTREPRISES ET ORGANISMES PROFESSIONNELS

— La reconnaissance de compétences professionnelles (Robert Cloutier et Danielle Gladu, Québec) 673

— Validation et reconnaissance des acquis : innovations introduites en France par la voie de la négociation collective (Patrick Guilloux, France) 685

— Les perceptions des employeurs et des éducateurs concernant la préparation au travail des jeunes adultes faiblement scolarisés (Marc Tardif, Québec) 695

— La science-action au service de l'entreprise pour la validation des compétences (Chantal Viens, Québec) 705

TROISIÈME PARTIE — LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DE DÉMARCHES DE BILAN-PROJET PERSONNEL

— L'axe de recherche «Analyse des pratiques du Centre de bilan du Limousin» Élaboration de son portefeuille de compétence d'entreprise (Maïté Cazenave, France) 717

— Une méthode pour la reconnaissance et la validation des acquis : le profil expérientiel (Jean-Luc Dumont et Marie-Claude Saint Pé, France) 727

— Approche différentielle de bilan auprès d'une clientèle classée handicapée (Antoine Agnès, France) 737

— Expérience d'autoformation par sa propre histoire en milieu carcéral (Corinne Savois, France) 743

— Le Portfolio de compétences utilisé en formation de formateurs Expériences réalisées en France (Ginette Robin, Québec) 747

STRATÉGIES ET PRATIQUES DE FORMATION

PRÉSENTATION (Julio Fernandez, Québec) 759

PREMIÈRE PARTIE — THÉORIE ET PRATIQUE

— Situations de travail/levier de la formation La démarche de la formation «nouvelles qualifications» (Émile Gagnon, France) 761

— Problématique de la formation des bas niveaux en situation de changements organisationnels et technologiques (Gérard Haquet, France) 769

— Vers une grammaire des transformations pragmatiques de la formation (François V. Tochon, Québec) 779

DEUXIÈME PARTIE — DESCRIPTION D'EXPÉRIENCES

— Le perfectionnement professionnel des formatrices et des formateurs d'adultes : une approche d'inspiration sociohumaniste (Georges Mayrand, Québec) 787

— L'individualisation et l'autonomisation dans la formation professionnelle des adultes (M. Hervé Prévost, France) 793

— La formation andragogique à distance, outil de perfectionnement en milieu de travail (Jean Watters, Alberta) 803

— Modèle et formation aux métiers de la formation (Christian Alin, France) 809

— La formation continue des professionnels : une classification de ses secteurs et niveaux d'influence (Sylvain Bourdon, Québec) 825

— Maîtrise d'œuvre de la formation postrecrutement des agents d'exploitation du ministère de l'Équipement et relation de conseil avec les responsables opérationnels (Philippe Bernard, France) 835

— La consultance en formation professionnelle — Comment travailler à plusieurs consultants sur une même opération (Régis Crosnier, France) 841

— Dispositif «accueil et transmission des compétences» (Marie Luce Raigneau, France) 849

— Le diagnostic-action/emploi à l'Association pour la formation professionnelle des adultes (Marie Raynal, France) 861

— La construction des offres éducatives... et les acteurs de formation (Suzanne Provost, Québec) 871

— La formation des formateurs en entreprises : bilan et perspectives d'un programme provincial de formation au collégial (Marie Rolland, Québec) 875

— L'intervention sectorielle au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (Michel Stewart, Québec) 879

PROPOS EN GUISE DE SYNTHÈSE (Matéo Alaluf, Belgique) 887

INDEX DE MOTS RÉCURRENTS 893

INSERTION PROFESSIONNELLE ET NOUVEAUX CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE

PRÉSENTATION

JEAN-LOUIS LEVESQUE
Université de Sherbrooke

Le titre de cette section est emprunté au libellé d'un des intrants proposés aux auteurs pour le symposium : nouveau cheminement de carrière. Toutes les communications regroupées dans cette section touchent de fait à l'intrant dans lequel elles sont regroupées mais de façon parfois directe et parfois de façon oblique ou tangentielle. Mais elles sont bien à leur place sous ce titre et sont d'une parenté proche l'une de l'autre.

La contribution d'Adèle Chené peut servir, en raison de la réflexion fondamentale qu'elle déploie sur le concept de carrière et le concept et la pratique des récits de formation, de cadre général, même de cadre théorique à toutes les contributions regroupées dans la section.

Bruno Bourrassa présente une synthèse des études publiées sur des problèmes d'intégration au travail des jeunes en difficulté, la théorie du développement de carrière, la théorie de la socialisation du travail et le concept d'éducation à la carrière. L'ombre de Super se profile sur cette étude et la connaissance de ce chercheur et la divulgation de ses recherches ne peuvent qu'être bénéfiques.

La contribution d'Antoine Baby, fondamentale sous certains aspects, appliquée sous d'autres, fait ressortir le fait que les éléments qualifiés de nouveau dans la conjoncture sont bien plutôt des éléments de la nouvelle structure du travail et même peut-être du nouvel état du travail tout court ou nouvelle nature du travail si tant est que le concept de nature du travail peut être évolutif. «Ce sont sans doute ces facteurs, notamment la baisse tendanciel de la proportion de travail humain nécessaire à la production de notre existence et ses conséquences ici rappelées, beaucoup plus que les composantes économiques de la crise en tant que telle, qui tendent à faire passer l'insertion professionnelle du statut de fait de conjoncture au statut de fait de structure, lui donnant par voie de conséquence ce caractère social, cette ampleur et cette chronicité qui excèdent de loin celles du problème d'insertion que certains individus rencontraient jadis en période de prospérité et d'expansion économique et de relative stabilité technologique». Dans le compte rendu d'une étude menée dans une région de France, M. Boureau entreprend d'analyser les facteurs et le poids des facteurs qui influencent l'obtention du premier emploi.

La troisième partie de cette section est toute consacrée à l'alternance, école-travail/ travail-école. Marie-Laure Chaix, de Dijon, étudie «les facteurs qui entrent en jeu dans la constitution de l'identité professionnelle des jeunes qui sortent du système de formation initiale! Le passage alternant de l'école à l'entreprise, par l'effet de rupture et de diversification des références qu'il provoque, met à l'épreuve l'émergence d'une conduite et d'une pensée autonome chez les élèves-stagiaires. L'identité professionnelle s'élabore dans cette épreuve». La recherche de Bernard Desjardins a plus d'un intérêt mais elle met clairement en valeur le point de vue des employeurs sur l'importance et sur les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle.

Au préalable, Desjardins a dressé une liste des compétences d'employabilité. Élizabeth Mazalon et Carol Landry mettent en rapport la formation en alternance et l'émergence d'une identité sociale. Ce dernier concept s'apparente beaucoup au concept d'identité professionnelle utilisée par Marie-Laure Chaix.

Enfin, la troisième partie de cette section présente des expériences créatrices ou des formes spécifiques d'alternance formation-travail : «Les chantiers observés et analysés par Marie Girardin, le projet chômeur, créateurs associés» de Michel Boyer et le Bilan assisté par ordinateur de Michel Saliva.

Quelques concepts majeurs contribuent à lier et faire apparaître le lien de ces communications les uns aux autres, toutes n'explicitant pas ces liens, mais toutes s'y référant. Il se dégage un accord large et profond sur les caractéristiques d'une conjoncture nouvelle de l'entrée en carrière et des caractéristiques du découlement nouveau d'une carrière. Le concept d'identité professionnelle ou sociale s'affirme et devient une pièce majeure de la réflexion sur l'alternance formation-travail/travail-formation. Le concept d'insertion lui-même se raffine : les concepts d'employabilité (précaire, en attente, achevé), de compétences occupationnelles, d'adaptabilité de compétences prennent leur place dans la réflexion. Le concept de compétence, tout reçu qu'il soit, commence à être interrogé. Le souci de l'éducation à la carrière s'accentue. Voilà une bonne moisson pour qui veut réfléchir, ventiler ses connaissances et se tracer de nouvelles pistes de recherche et d'action.

Formation des adultes et profil de carrière

Adèle Chené
Université de Montréal

Introduction

Le thème du profil de carrière proposé dans le cadre du symposium Formation-Travail/Travail-Formation fournit une occasion de réfléchir sur le rôle que peut jouer la formation des adultes comme espace de transition à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle. D'abord, nous précisons ce que nous entendons quand nous parlons de carrière. Puis, les changements qui affectent actuellement le monde du travail nous amènent à nous interroger sur la carrière ainsi que sur le lien présumé entre formation et carrière. Enfin, nous analysons des récits de formation de deux groupes d'adultes engagés dans des programmes d'études et qui se préparent au marché du travail. En conclusion, nous voyons que la formation crée un espace de communication où les adultes peuvent construire une identité en rapport avec le travail.

1. Ce que nous entendons par carrière

Pour aborder la question des profils de carrière, il importe de préciser la définition que nous avons choisi d'adopter. On peut considérer la carrière comme l'ensemble de la vie d'une personne, incluant les différentes occupations qui donnent à son travail une identité. Dans ce sens, on reconnaîtra que tous les adultes ont une carrière, quels que soient la nature et le domaine de leur occupation. Pour représenter la structure d'ensemble de la carrière, Super (1980) a imaginé un arc-en-ciel dans lequel les rôles qu'un individu est amené à jouer au cours de la vie se succèdent et se recouvrent en partie, aux études entre autres ou dans le temps de loisir, dans la famille ou au travail; au centre de cet arc, il a placé les déterminants personnels et, à l'extérieur, les déterminants situationnels. Dans l'interaction de l'individu avec son environnement, la carrière suit son cours. Riverin-Simard (1990) envisage également de manière globale la carrière quand, dans son introduction à la question de la vie au travail et des classes sociales, elle veut reconnaître un statut de carrière à des domaines d'occupation moins bien considérés depuis l'industrialisation. De ce point de vue, quelle que soit la voie empruntée, la vie se charge de la progression de son cours.

Nous nous situons dans le cadre d'une définition plus étroite de la carrière, celle-ci désignant non seulement la séquence des occupations d'une personne dans le milieu de travail, mais la progression d'un poste de travail à un autre, progression à laquelle est généralement associée une augmentation de rémunération. Des facteurs objectifs comme les marchés de l'emploi ou la structure sociale de l'entreprise, autant que des facteurs subjectifs de motivation ou d'aptitudes peuvent avoir une incidence sur le développement de la carrière. Par exemple, quand des personnes se joignent à une main-d'œuvre industrielle de réserve, comme ce fut un temps le cas pour les femmes ou les jeunes dont l'occupation principale était en dehors du marché du travail, tant l'absence de sécurité d'emploi que l'absence de qualifications appropriées au travail industriel empêchent le développement d'une carrière. Si le marché interne de l'emploi est organisé de manière hiérarchique et

qu'à chaque poste correspondent des qualifications précises, certains employés peuvent gravir des échelons à l'intérieur de la même organisation. Par contre, d'autres gagneront plus d'avancement sur le marché externe de l'emploi. Les possibilités de carrière varient selon le moment et le lieu de l'embauche, parce que la mobilité verticale peut être plus ou moins possible dans l'entreprise, également parce que la valeur d'échange des qualifications acquises fluctue sur le marché interne comme sur le marché externe de l'emploi.

Actuellement, l'état du marché de l'emploi rend plus fragiles les perspectives de carrière pour ceux et celles qui cherchent du travail. Par contre, pour ceux qui travaillent, plus particulièrement dans le secteur de la production des biens, les emplois sont de moins en moins assurés. La transformation des organisations de travail autant que le développement des nouvelles technologies perturbent la trajectoire professionnelle de plusieurs, quand il n'y mettent pas fin prématurément. Dans ce contexte, on peut certes décrire un profil de carrière *a posteriori*, mais on reste à court d'un futur qui donne aux employés ou aux personnes à la recherche d'un emploi quelque prise pour se projeter dans une occupation. La carrière elle-même est en quelque sorte devenue une manière désuète de se représenter la vie au travail.

2. TRAVAIL EN MUTATION, PROFILS DE CARRIÈRE ET FORMATION

Deux facteurs structurels entre autres ont une incidence majeure sur l'avenir des carrières professionnelles. Le premier facteur touche le marché de l'emploi et il est étroitement lié à l'état actuel de l'économie du pays et aux défis que présente pour le système de production de biens et de services la concurrence internationale. Selon la logique de la nouvelle économie (Carnevale, 1990), à moins qu'elles ne rencontrent la norme de la qualité et qu'elles ne sachent développer des produits nouveaux, variés, taillés sur mesure et au bon moment, les entreprises ne peuvent l'emporter dans la conquête d'une place auprès des marchés extérieurs. Ces entreprises sont donc forcées d'augmenter leur productivité et leur flexibilité, c'est-à-dire de développer leur capacité de répondre à de nouvelles demandes, sinon de les prévoir. Luttant pour la survie et l'efficacité économique, plusieurs d'entre elles se réorganisent, se reconvertissent, se fusionnent même; toutes ne réussissent pas à se transformer. De nouveaux emplois sont créés, mais beaucoup disparaissent.

Une enquête récente du Conseil économique du Canada (1990) a mis en lumière l'accélération de la tertiarisation de l'économie du pays. Ainsi, au Québec, 74,6 % des emplois se trouvent actuellement dans le secteur des services. Ce phénomène qu'on attribue en partie à la plus faible productivité du secteur demeure dépendant du développement de la production des biens. L'enquête fait aussi ressortir qu'une mutation profonde du marché du travail a donné lieu à une forte polarisation :

> *Dans la presque totalité des cas, l'expansion récente du marché de l'emploi a mené à la création d'emplois entrant dans l'une des deux catégories suivantes : d'une part, des emplois hautement spécialisés, bien rémunérés et stables, et, d'autre part, des emplois relativement mal rémunérés et instables.* (p. 11)

À cette polarisation des emplois correspond une polarisation des compétences. La haute spécialisation est requise dans tous les secteurs mais, étant donné le déplacement de l'emploi vers l'industrie des services, l'écart entre la forte compétence et le peu de spécialisation se fait surtout sentir entre les services dynamiques (industries du transport, des communications et autres services d'utilité publique, le commerce de gros, les finances, les affaires immobilières et les services aux entreprises) et les services traditionnels.

Par ailleurs, la recherche de flexibilité du côté de l'entreprise, qui entraîne un affaiblissement des liens de l'emploi, requiert en même temps une définition plus large des responsabilités et des compétences reliées à un poste de travail. Au sujet du lien d'emploi, étant donné que plus de la moitié de la main-d'œuvre au Québec occupe des emplois atypiques, travail à temps partiel, travail à court terme, travail autonome pour son propre compte et emploi dans des services de personnel temporaire, les compétences acquises par plusieurs restent sous-utilisées. Il s'ensuit une érosion de la valeur des qualifications professionnelles. Quant à l'autre aspect, les qualifications et les descriptions de tâche des employés dans une équipe de travail se chevauchent; le relais des uns est assuré par les autres, les perspectives d'avancement dans le milieu de travail supposent une collaboration à l'équipe de travail et ne vont pas sans la participation de ce collectif à la réussite de l'entreprise. Ainsi, la flexibilité et l'innovation, objectifs essentiellement liés à ce qui n'est pas encore, tout en requérant de l'employé une compétence accrue et polyvalente, une «flexpertise», ne garantissent rien de l'avenir de son emploi. C'est la main-d'œuvre elle-même qui doit être flexible : *«Lifetime employment in the same job or with the same employer is no longer realistic»* (Carnevale, 1990).

Pour augmenter leur productivité et leur compétitivité, les entreprises recourent aux nouvelles technologies. Celles-ci ont une incidence majeure sur l'avenir des carrières professionnelles, comme l'a constaté le Conseil économique du Canada (1987) : *«L'éventail des professions se modifie effectivement sous l'action du progrès technologique qui transforme les structures industrielles et la ventilation des professions dans les industries»* (p. 11). Les technologies, conception et fabrication assistées par ordinateur, technologie du traitement de l'information, technologie des communications, pour en nommer quelques-unes, modifient considérablement les qualifications requises dans les milieux de travail. À la surface, le phénomène se manifeste dans une redistribution des emplois; on réduit certains effectifs dont les qualifications sont devenues désuètes, alors que des pénuries se font sentir dans des domaines plus spécialisés. L'expérience du métier ne suffit plus, on remplace les plus anciens, moins scolarisés, par des personnes formées aux opérations plus complexes du contrôle par ordinateur; experts-conseils et électrotechniciens mettent au point des techniques nouvelles et veillent à leur application.

Plus en profondeur, le phénomène se traduit par une nouvelle définition des qualifications requises ou par une élévation de leur niveau. Certes, les nouvelles technologies présentent d'immenses avantages, comme *«l'accroissement massif de la capacité de calcul, de stockage et de traitement des données, joint à la possibilité d'obtenir ou de transmettre des données presque instantanément, quelle que soit la distance.»* (Ministère de l'Emploi, 1985, p. 96). Mais leur utilisation fait appel à des capacités d'analyse et de contrôle et le niveau de complexité que peuvent présenter les défectuosités, autant que le défi de l'innovation, requièrent une spécialisation poussée. La coordination des opérations suppose

également une capacité de se représenter l'ensemble des tâches et de communiquer avec les autres membres du collectif de travail. Le succès de l'entreprise japonaise est éloquent à ce chapitre. En effet, selon l'hypothèse de Koike (1987), la productivité des entreprises ne repose pas tant sur le développement des ressources humaines ou sur la gestion des relations de travail que sur le niveau élevé des habiletés intellectuelles des cols bleus, comparable à celui des techniciens et des ingénieurs. Ces habiletés incluent l'habileté à résoudre les problèmes en cours de production, c'est-à-dire de faire face à l'inédit, ce pour quoi il n'y a pas de formation standardisée, et l'habileté à prendre des décisions. Pourtant, dans la mesure où les technologies deviennent rapidement désuètes, l'avenir à ces postes d'experts est aussi limité, à moins que la mobilité ne soit rendue possible par des compétences plus génériques qui facilitent une adaptation à des savoirs spécifiques nouveaux, ou protégée par les politiques de gestion des ressources humaines de l'entreprise. Par contre, les qualifications réduites ou les habiletés liées à la culture de métier sont toujours menacées d'être supplantées par des qualifications meilleures ou des robots.

Si donc on réfléchit aux profils de carrière et à leur avenir, il faut tenir compte qu'ils sont déterminés en grande partie par les fluctuations du marché qui affectent l'emploi, ainsi que par la modification des qualifications requises pour rester à l'emploi d'une industrie en mutation. Par exemple, alors que la durée de la carrière à un poste de direction en finances ou en relations industrielles peut aller jusqu'à trente ans, celle d'un agent de bord n'est que d'une dizaine d'années et celle du modeleur, traceur et coupeur de textile, de cinq ans en moyenne (Conseil économique du Canada, 1987). À ces postes correspondent aussi des formations différentes et des qualifications dont la valeur sur le marché de l'emploi est inégale.

La formation est considérée aujourd'hui comme un dispositif essentiel à la survie et au développement des entreprises. On peut se demander dans quelle mesure elle peut servir à la carrière des employés, c'est-à-dire à la progression de leur position individuelle. Fugitsu, établie au Japon, se présente dans sa publicité non seulement comme centrée sur les savoirs, mais aussi préoccupée d'accorder son offre de formation au moment de la carrière de l'employé. La prise en charge par l'entreprise des connaissances et des habiletés requises pour le travail renforce chez l'employé son sentiment d'appartenance et sa valorisation du travail comme une occasion de développer son potentiel : *«Même si la formation est obligatoire, nous a exprimé un employé, elle n'est pas ressentie comme telle»* (entrevue, Fugitsu Co. Ltd., 1990, Tokyo). Selon ce modèle, on vit pour le travail; l'espace et le temps du travail se superposent à l'espace et au temps de la vie, et la formation consolide ce recouvrement. On reconnaît ici l'attitude des cadres qui, selon l'analyse de Bonetti et de Gaulejac (1982), s'identifient à l'idéal d'efficacité de l'entreprise et trouvent leur récompense dans la satisfaction de la réussite.

Or, selon la logique de la relance et de la survie économique, les stratégies de formation visent avant tout la rentabilité, non l'avancement des individus. Un rapport récent laissait voir que 90 % des entreprises françaises estiment qu'en matière de formation, le déroulement des carrières et les promotions ne sont pas les objectifs prioritaires (Berton et Podevin, 1991). La contrepartie chez les personnes en manque de formation est une impossibilité de se représenter de manière dynamique l'éclatement de leur vie au travail, de se représenter une nouvelle orientation s'ils perdent leur emploi ou de se repré-

senter le lien entre la formation et l'avenir de la carrière. Ceci est surtout le cas des personnes qui ont moins de chance d'accéder à une promotion ou même, tout simplement, d'accéder à un emploi stable qui leur convienne.

3. CARRIÈRE ET RÉCITS DE FORMATION

Il faut voir maintenant si le lien entre la formation et une identité possible dans le monde du travail peut se construire à l'intérieur de la pratique de la formation des adultes. Pour ce faire, nous avons choisi d'explorer les résultats d'une analyse de récits de formation recueillis auprès de deux groupes d'adultes, l'un, au terme d'une formation professionnelle pour l'assistance aux personnes à domicile, et l'autre, au terme d'un programme d'études générales de niveau secondaire. Avec cet exemple, nous nous plaçons au poste des adultes, à un point d'insertion ou de réinsertion professionnelle.

Le premier groupe était composé de seize femmes et d'un homme et la moyenne d'âge était de quarante-deux ans; le second groupe était composé de cinq hommes et de huit femmes et la moyenne d'âge était de vingt-neuf ans. Toutes les personnes des deux groupes-classes qui ont participé à la recherche ont répondu à la consigne qui était de raconter dans un texte n'excédant pas deux pages l'histoire de leur formation. Cet exercice permettait de disposer dans une séquence narrative un ensemble d'éléments significatifs par rapport à la formation, les tirant du contexte plus large de la vie, de prêter au narrateur du texte une quête qui donne un sens à ses actions. Deux aspects de l'analyse narrative des textes sont plus particulièrement pertinents pour notre propos : le projet et le faire virtuel. Nous considérerons également le rapport aux objets de savoir qui se dégage de l'analyse discursive des textes[1].

3.1 Le projet

Le projet se situe dans la phase initiale du texte et il émerge de la situation générale du narrateur et des événements qui ont pu le conduire à la formation. Dans le cas de la formation professionnelle, la majorité des récits comportent la formulation d'un projet. La plupart de ces projets ont une composante implicite et vague (faire quelque chose pour pallier sa situation, changer de milieu, s'épanouir, changer de travail, aider les gens à régler leurs problèmes, se valoriser) qui s'allie à une composante plus précise (suivre un cours professionnel, se donner une bonne base en gérontologie, travailler avec des gens âgés). Le projet peut être lié à la recherche d'une occupation où de nouveaux liens peuvent se créer ou, encore, la formation apparaît comme un moyen pour «se prendre en main». Sur les dix-sept textes, il n'y en a qu'un, écrit par un homme de trente-cinq ans, dans lequel malgré la discontinuité dans les emplois, un profil de la carrière se dessine pour le narrateur :

> *Comme je voulais avoir un travail où je serais certain de travailler, je me suis inscrit dans un cours de cuisine professionnelle intensif ici ... J'ai complété mon cours au début 83. Depuis ce temps, je travaille en restauration et pâtisserie à*

1 La méthode d'analyse des récits s'appuie sur l'analyse structurale de Greimas. L'analyse narrative et discursive des textes a été réalisée avec la collaboration de Daniel Saletti, auxiliaire de recherche, dans le cadre d'une recherche sur les récits de formation et le parcours de formation des adultes, subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

divers endroits. J'ai préféré changer d'endroit souvent afin d'augmenter mon salaire et de prendre plus vite de l'expérience dans diverses cuisines, dont celle d'un centre d'accueil pour personnes âgées où j'ai travaillé quatre mois comme remplaçant. Ça m'a donné le goût de suivre le cours que j'achève présentement...

Le texte lie explicitement la formation professionnelle à un métier précis et la trajectoire est claire : emplois en mécanique, électricité, menuiserie, puis comme cuisinier, pâtissier, commis. Formation et expérience, alliées à un type d'emploi plus sûr dans le secteur des services, semblent prometteuses au narrateur.

Dans le deuxième groupe de textes écrits par des finissants au secondaire général, le projet est succinct et la plupart du temps mentionné à l'intérieur de la situation générale du narrateur. En réalité, s'il est peu élaboré, c'est parce qu'il constitue une réponse immédiate à une situation qu'on rejette. Par exemple, un homme veut apprendre parce qu'il est insatisfait de son travail qu'il vit comme un échec et parce qu'il croit que ses chances de réussite résident du côté scolaire; une femme retourne aux études pour répondre à son besoin d'apprendre, sans trop savoir où cela la mènera. Deux personnes souhaitent que les études leur donnent accès à un travail satisfaisant et trois autres entrevoient poursuivre leur formation. Parmi ces treize récits, il n'y en a qu'un où le projet d'études est lié à un domaine de travail précis :

Il y a quelques années je me trouvais au chômage, j'ai décidé de retourner aux études pour aller apprendre un métier que j'allais aimer. J'ai suivi ce métier et je l'ai réussi avec de très bonnes notes. En sortant de ce cours, je désirais m'engager dans une industrie où que je puisse continuer à pratiquer le métier que j'avais appris et que je voyais ce métier m'était familier. Il m'était impossible de me trouver une place dans ce métier, car ils demandaient tous de trois à quatre ans d'expérience dans ce métier alors que moi j'avais une seule année d'étude. Quelques années plus tard je trouvais un emploi dans le domaine que j'avais étudié. J'ai travaillé huit mois à peu près pour eux et là j'ai vu que c'était un métier très agréable. Mais ce n'était pas très enrichissant pour le portefeuille et c'est ça qui m'a décidé à retourner aux études pour aller dans la nouvelle technologie.

Étant donné que ce texte exceptionnel est écrit par un homme qui, comme le précédent, avait une expérience de travail, on peut supposer que la référence à la conduite professionnelle était puisée dans cette expérience.

Dans tous les textes, il y a un élan, une urgence intérieure qui pousse le narrateur à relancer sa vie. Le désir de faire, c'est-à-dire le désir de se projeter vers autre chose ou de réagir à un état insatisfaisant, est le lieu où s'articule la causalité dans le récit.

3.2 Le faire virtuel

Le faire virtuel concerne les intentions du narrateur face à son futur, à son avenir. Il s'exprime généralement à la fin du texte et suppose une capacité de porter un jugement sur les conséquences de la transformation racontée dans l'histoire, ici l'histoire de formation. Des trente récits analysés, six traduisent des intentions liées à des considérations pratiques : *«Si je le peux, je retournerai à l'école une autre année», «Je finirai à la prochaine session et je pourrai probablement changer d'emploi», «J'espère bien aller au*

CEGEP l'an prochain... Je veux aller voir sur le marché du travail avec une bonne connaissance pour pouvoir obtenir un salaire qui sera plus que le salaire minimum».

De la moitié des récits émergent une réflexion plus ouverte sur le destin personnel du narrateur. On trouve des énoncés comme ceux-ci : *«J'espère bien plus tard entreprendre un autre cours car pour moi je pense que je commence juste à avoir envie de faire plein de choses dans le domaine des possibilités des cours qui nous sont offerts», «Ce qui me reste à souhaiter, c'est de me trouver du travail à la fin du cours. Je pense que plus jamais je ne pourrais rester à la maison», «J'espère bien me trouver un travail dans ce que je désire faire».* Dans ces textes, quoique l'avenir professionnel reste ouvert, on n'en est qu'aux balbutiements de ce qui pourrait s'appeler un profil professionnel ou de carrière.

Il peut être utile de se reporter à l'ensemble de la phase finale des textes. Plus de la moitié des récits signalent la plus grande sécurité qui caractérise la situation générale du narrateur à la fin de la formation. On assiste à une reconnaissance du renversement de la situation initiale largement caractérisée par un manque, isolement, absence de confiance ou d'estime de soi, désintérêt, insatisfaction au travail. La nouvelle situation sert donc d'assise pour envisager ce qui viendra.

3.3 Rapport aux objets de savoir

Les récits analysés utilisent peu ou n'utilisent pas du tout le langage figuré pour présenter les réalités que constituent les objets de savoir. D'ailleurs, dans la phase finale, le narrateur met l'accent sur l'acquisition d'un mieux-être et d'une sécurité qu'ont permis les activités de formation, non sur l'acquisition de savoirs. Les objets de savoir sont jugés en lien avec cette plus grande sécurité et ne sont jamais pris comme des atouts à investir dans une pratique spécifique, sauf dans les rares cas où le narrateur a fait du bénévolat.

Si le narrateur possède d'un milieu de pratique une première image, il peut établir des liens avec un tel milieu et envisager l'utilisation future des objets de savoir : *«J'en avais entendu parler car ma mère est dans ce domaine et elle avait déjà suivi le cours... J'entendais parler humainement d'humains à tous les jours et de la façon qu'elle travaille».* De manière analogue, les stages peuvent servir à construire la représentation d'une occupation possible, mais les textes n'y font référence qu'exceptionnellement.

Ainsi, il ressort des récits de formation analysés trois points significatifs pour notre propos : le narrateur n'a la plupart du temps qu'un projet confus par rapport à la formation qu'il entreprend; l'avenir n'est pas beaucoup plus clair au terme de la formation, malgré les résultats satisfaisants; le rapport à des objets de savoir est absent, à moins qu'il ne passe par des expériences singulières.

CONCLUSION

Les résultats de notre analyse nous mènent à nous interrroger sur la possibilité pour la formation des adultes, surtout quand elle s'adresse à des adultes qui n'ont jamais travaillé ou qui sont sans travail, et si elle a lieu hors du milieu de travail, de jouer un rôle significatif dans la construction d'une identité professionnelle. Avec les récits de formation, on s'éloigne du sens archaïque du terme carrière — il désigne la lice où se produisent les courses de chars —, mais aussi du profil objectif de la progression au travail qu'on

nomme carrière. En effet, ces textes opposent un segment de vie, résolvent des moments éclatés, réparent un manque. Il s'y trame l'histoire d'une transformation et c'est pour cela qu'ils nous intéressent.

Ces mêmes récits auraient pu être produits dans le cadre de la formation des adultes, plutôt que dans celui d'une recherche sur le parcours de formation des adultes, et servir de point d'ancrage à une pratique communicative. Les adultes traduisent leur vision du monde et communiquent leur désir d'agir dans ce qu'ils racontent. Le fait de dire ou d'écrire son histoire, puis d'analyser et d'interpréter le récit en interaction avec le formateur et les autres personnes du groupe crée et maintient un espace social de communication dans lequel non seulement la recherche de changement, mais aussi la séquence des actions, les états affectifs et le changement de perspective sont rendus pertinents.

L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de construire un lien significatif entre la trajectoire déjà accomplie par l'adulte et la représentation d'une identité professionnelle possible et probable. Dans cet espace de la pratique communicative, le formateur occupe un poste de médiateur entre la personne en formation et ses pairs, entre l'expression dans le récit et la réappropriation du sens par l'interprétation. Une telle médiation dynamise le rapport que l'adulte entretient avec son contexte de vie, en reconnaissant aux adultes un rôle d'acteurs qui peut infléchir le tracé des facteurs structurels. Cela suppose évidemment que le formateur continue de se questionner non seulement sur le rôle des savoirs dans la formation des adultes et le lien entre formation et travail, mais aussi sur son propre cheminement de carrière de formateur d'adultes.

RÉFÉRENCES

BERTON, F. et PODEVIN, G. (1991).
Vingt ans de formation professionnelle continue, *Formation Emploi, 34*, 14-30.

BONETTI, M. et DE GAULEJAC, V. (1982).
Condamnés à réussir, *Sociologie du travail, 4*, 403-416.

CARNEVALE, A. (1990).
America and the New Economy, *Training and Development Journal, 44*(11), 31-49.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1990).
L'emploi au futur. Tertiarisation et polarisation. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1987).
Le recentrage technologique. Innovations, emplois, adaptations. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

KOIKE, K. (1987).
Human Resource Development and Labor-Management Relations. *In* K. Yamamura et Y. Yasuba (éd.), *The Political Economy of Japan*. (vol. I, 289-330). Stanford (CA) : Stanford University Press

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE L'IMMIGRATION CANADA (1985).
Les nouvelles qualifications requises. *In Croissance de l'emploi et mutations structurelles* (p. 93-98). Paris : OCDE.

RIVERIN-SIMARD, D. (1990).
Carrières et classes sociales. Montréal : Éditions Saint-Martin.

SUPER, D.E. (1980).
A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development, *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.

Identification des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté

Bruno Bourassa
Centre de recherche sur l'éducation au travail
Université de Sherbroooke

Introduction

Nous sommes présentement à rédiger une thèse de doctorat qui porte sur la question importante de l'insertion professionnelle des jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Nous désirons exposer le cheminement de notre recherche[1] qui a pour objectif d'identifier les problèmes d'intégration et d'adaptation au travail de cette population spécifique de jeunes. Pour ce faire, nous ferons un court survol de la problématique sous-jacente à notre démarche. Ensuite, une synthèse des principaux problèmes cernés dans la documentation sera présentée. Nous préciserons enfin les bases théoriques et méthodologiques qui guideront notre investigation auprès des jeunes en difficulté, qui vivent cette expérience particulière de l'intégration.

1. Problématique

En mai 1991, *Statistiques Canada* affichait un taux de chômage de 17,7 % chez les jeunes de 15 à 24 ans et, en août au Québec, il était de 19,7 % (1991). Ce problème du chômage affecte plus spéciquement cette cohorte, ici au pays, mais également aux États-Unis (Brown, 1985) et en Europe (Communauté économique européenne, 1988). La conjoncture économique est certes un facteur qu'il est important de considérer pour expliquer l'accès difficile des jeunes au marché du travail (Bellemare, 1984; Bengle et Laflamme, 1991); toutefois elle ne contribue pas à élucider toute la problématique. Plusieurs auteurs sont d'avis que ces jeunes présentent des lacunes sérieuses sur le plan de leur employabilité (Carnevale *et al.*, 1990; Gingras et Dupont, 1990; Sitlington, 1986). Trop souvent, une préparation inadéquate est aussi à l'origine de cette difficile transition entre l'école et le travail.

En avril 1991, le taux de chômage chez les Québécois de 15 ans et plus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires était de 17,3 % (*Statistiques Canada*, 1991). Mais ici encore, ce sont les 15-24 ans qui sont les plus touchés (Provost, 1987). Parmi eux, les jeunes aux prises avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage qui, au surplus, n'ont pas de certificats ni diplômes d'études secondaires risquent plus que les autres de se retrouver parmi les chômeurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1990; Payeur, 1990). Des échecs scolaires répétés dus à des problèmes d'ordre psychosocial ou à un manque de potentiel physique ou intellectuel évoquent la nécessité d'un soutien éducatif adapté en vue d'une insertion professionnelle réussie.

---

[1] Notre recherche contribue aux travaux plus vastes du Centre de recherche sur l'éducation au travail de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke dirigé par la professeure Pierrette Dupont. Le Centre de recherche sur l'éducation au travail est entre autres subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et par le Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (Québec).

> «[...] *sans structure d'appui — sans filet, entend-on parfois dire, — les échecs et les frustrations ont plus de chance de se produire, avec les énormes coûts humains et sociaux qui en résultent.*» (Conseil supérieur de l'éducation, 1986, p. 36).

Jusqu'en 1990 ce sont les programmes professionnels courts du secondaire qui ont accueilli ces jeunes. Cependant, ces programmes n'ont pu offrir de réponses adéquates à leurs besoins (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982). Devant l'importance des problèmes vécus par ces adolescents, plusieurs enseignants ont reconnu les limites de leur action éducative. Progressivement, ils ont développé au fil des années une attitude de «gardiennage» et une intervention qui s'attardent presque exclusivement à l'enseignement d'habiletés techniques (Charland, 1982). En conséquence, beaucoup d'élèves sont sortis du système d'éducation avec un fort sentiment d'échec, un manque de motivation et des lacunes considérables au niveau de leur employabilité. D'ailleurs, les employeurs ont affirmé ne pas avoir reçu de réponses satisfaisantes par rapport à la performance de ces jeunes travailleurs (Bombardier, 1981).

En 1990, le programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans est venu remplacer le professionnel court. Il s'agit d'une initiative récente, basée sur les expériences passées, mais en quête d'une plus grande connaissance de ces jeunes et de leurs besoins spécifiques de formation. Conscient du manque à gagner, le Conseil supérieur de l'Éducation (1990) dans son dernier document, *Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence,* formule une série de recommandations suggérant des pistes de recherche pour parfaire son action éducative. L'une d'entre elles retient plus particulièrement notre attention. En effet, le Conseil supérieur de l'Éducation «recommande que l'école et l'entreprise examinent, au terme d'expériences réussies, des modes d'intégration définitive des élèves à l'entreprise» (p. 57). Comme l'ajoute cet organisme, le test ultime du chemimenent de l'élève en insertion professionnelle demeurera l'accomplissement de son intégration au travail.

À en juger par le taux de chômage élevé de cette population, il apparaît que plusieurs de ces jeunes ne réussissent pas à s'adapter aux nouvelles conditions de vie inhérentes au monde du travail. L'expérience de l'intégration est en soi exigeante. De nombreuses études (Feldman, 1988; Louis, 1980; Wanous, 1980), comme nous le verrons plus loin, se sont attardées à mieux en comprendre les particularités. L'intégration est difficile, mais peut l'être davantage pour le jeune qui est à peine sorti de l'école. Comme le constatent Trottier *et al.* (1988), les grandes différences qui existent entre le milieu scolaire et le milieu du travail ajoutent aux exigences de cette expérience.

> «[...] *l'un et l'autre diffèrent profondément par leurs objectifs, leur mode de formation, leur structure d'autorité, le type de gratification qu'ils accordent, leur type de solidarité et de compétition, leurs réseaux formels et informels de communication et d'information, leurs divers rites de passage et leur structure organisationnelle.*» (p. 22).

L'intégration au travail, mais plus spécifiquement celle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, comporte donc des enjeux importants sur le processus de transition école-travail. Selon Bingham (1986), la transition est une période qui s'étend sur plusieurs années; elle s'amorce avant le moment où l'élève quitte l'école et se termine après qu'il ait commencé un travail. Il s'agit donc d'un processus qui touche à la fois la préparation et l'intégration au travail.

Actuellement, l'approche éducative appliquée à ces jeunes reste en bonne partie influencée par celle du secteur professionnel régulier. Il est toutefois évident que ces jeunes en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une intervention qui tienne plus compte de leurs différences, d'où la notion de cheminements particuliers. Étant donné le déséquilibre occasionné par le processus de transition et l'entrée au travail, il ressort que ces recherches peuvent aider à reconnaître la nature des difficultés que rencontrent ces jeunes dans cette expérience, pour mieux les préparer et les accompagner.

Pour notre part, nous voulons connaître les problèmes rencontrés par ces jeunes lors de ce moment déterminant de l'intégration au travail et ce, dans le but d'améliorer la préparation des jeunes à la transition école-travail.

Notre objectif de recherche est le suivant :

«Identifier les problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui ont participé au programme québécois des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle et qui vivent présentement une intégration au travail».

2. LES PROBLÈMES D'INTÉGRATION ET D'ADAPTATION AU TRAVAIL : BRÈVE REVUE DES RECHERCHES

Notre recension des études qui ont porté sur l'identification des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté nous a conduit à en retenir huit principales qui se répartissent en deux groupes. Le premier contient des études faites principalement auprès des employeurs, entraîneurs ou autres professionnels. Ces derniers se sont prononcés sur les motifs pour lesquels une personne en difficulté quitte son travail. Par voie de conséquence, il est alors possible de voir par ces motifs les types de problèmes d'intégration et d'adaptation au travail les plus récurrents. Le second groupe rapporte des études qui se sont intéressées à l'opinion des travailleurs au sujet de ces mêmes problèmes. Chaque groupe comporte quatre études qui sont résumées dans le tableau 1.

TABLEAU 1

PREMIER GROUPE

Études	Sujets	Objectif	Résultats
Greenspan et Shoultz, 1981	centres de placement (n = ?) travailleurs (n = 30) déf. moy./lég. (QI x̄ = 61,8) (âge x̄ = 36,7)	identifier les motifs de départ d'un travail (sociaux ou non sociaux)	*motifs sociaux* (57,0 %) (n = 17) ex. : assiduité, ponctualité, égocentrisme, parler sans arrêt, conversations inappropriées, problèmes émotifs, agressivité, anxiété, etc. *motifs non sociaux* (43,0 %) (n = 13) ex. : productivité
Hill *et al.* 1986	centres de placement (n = 250) travailleurs (n = 165) déf. moy./lég. (QI x̄ = 50) (âge x̄ = 30)	identifier les motifs de départ d'un travail (n = 107 départs)	*motifs comportementaux* (50,4 %) (n = 54) ex. : assiduité, ne veulent pas travailler (26,1 %) agressifs, désobéissance, comp. inappropriés (10,2%) habiletés lacunaires ex. : lents, mauvaise qualité du travail, besoin de plus de supervision (14,0 %) (QI x̄ = 54,9) *motifs environnementaux* (49,5 %) (n = 53) réactions négatives au contexte de travail ex. : conflit, fin de saison, la santé économique de l'entreprise (17,7 %) situation économique difficile (13,0 %) décision des parents (8,4 %) (QI x̄ = 47,7) autres (10,1 %)
Gottlieb et Driscoll 1982 (45,0 %)	employeurs (n = 1329) jeunes en difficulté (n = ?) (âge = 18 à 24)	identifier les motifs de congédiement des jeunes	absentéisme (72,0 %) performance au travail (50,0 %) mauvaises attitudes (45,0 %) ponctualité (43,0 %) dérogation aux règles de conduite (35,0 %)

TABLEAU 1 (suite)

PREMIER GROUPE (suite)

Études	Sujets	Objectif	Résultats
Mueller 1988	employeurs (n = 77) travailleurs avec peu de qualification	identifier les motifs de congédiement des jeunes (n = 385 motifs) *motifs non sociaux*	*motifs sociaux* comportements antisociaux et irresponsables (n = 120) (31,2 %) jugement social (n = 89) (23,1 %) ex. : conversations inappropriées production (n = 76) (19,7 %) autres tempéraments (9,0 %) santé physique (8,0 %) santé écon. de l'entreprise (9,0 %)

DEUXIÈME GROUPE

Études	Sujets	Objectif	Résultats
Ashley *et al.* 1980	travailleurs (n = 40) pas de diplôme d'études collégiales (âge = 17 à 30 ans)	identifier les problèmes d'intégration et d'adaptation au travail	problèmes avec l'aspect : organisationnel (n = 33) ex. : connaître rôles performance (n = 31) relations interpers.(n = 28) responsabilités (n = 18) affectif (n = 24) ex. : satisfaction au travail
Bostwick et Foss 1981	travailleurs première phase (n = 58) déf. intel. moy./lég. (âge = 23,7) deuxième phase (n = 101) déf. intel. moy./lég. (âge = 20,1)	identifier les problèmes d'adaptation au travail	*première phase : exploratoire* identification : 6 problèmes. 1- trouver un emploi 2- travailler rapidement 3- entente avec le patron 4- passer l'entrevue 5- se souvenir des rendez-vous 6- être ponctuel *deuxième phase : évaluative* sensiblement la même fréquence 1- trouver un emploi 2- être ponctuel 3- entente avec le patron 4- se souvenir des rendez-vous 5- passer l'entrevue 6- travailler rapidement

TABLEAU 1 (suite)

DEUXIÈME GROUPE (suite)			
Études	**Sujets**	**Objectif**	**Résultats**
Cheney et Foss 1984	travailleurs (n = 18) déf. intel. moy./lég. (âge = plus de 18 ans) doit être en processus de transition école-travail. On a aussi interrogé 18 employeurs et 18 superviseurs	identifier les problèmes sociaux d'intégration et d'adaptation au travail	les opinions des travailleurs, superviseurs et employeurs ont été confondues — problèmes (n = 355) : 1- avec les superviseurs (n = 32) 2- comportements dissipés (n = 109) 3- avec les pairs (n = 90) 4- distraction provoquée par les autres (n = 24)
Lovett et Harris 1987	travailleurs (n = 48) (âge $\bar{x}$ = 30) (QI $\bar{x}$ = 57,8)	identifier les habiletés considérées importantes pour réussir au travail	1. suivre les règles 2. être attentif au travail 3. garder son endroit de travail propre 4. assiduité

De plus amples précisions doivent être apportées pour bien saisir la pertinence de ces deux groupes d'études en fonction de notre objectif de recherche. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1990), une forte proportion des jeunes qui fréquentent les cheminements particuliers de formation (ISPJ) sont des mésadaptés socioaffectifs; un groupe moindre comporte des personnes qui présentent une déficience intellectuelle.

Dans la brève revue des recherches qui précède, il nous a été difficile d'identifier des études qui ont porté à la fois sur une population qui soit semblable à la nôtre, mais aussi qui s'intéressent à la question des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail. Une plus forte proportion d'entre elles s'attarde aux personnes déficientes intellectuellement. Plusieurs traitent de l'adaptation au travail, mais peu se préoccupent de l'intégration. Les entrevues effectuées auprès des employeurs et d'autres intervenants ont touché uniquement la question du travail. Par ailleurs, pour les études faites auprès des travailleurs, seulement deux d'entre elles se sont consacrées entièrement à l'identification des problèmes d'adaptation, soit celles d'Ashley *et al.* (1980) et celle de Cheney et Foss (1984). Bostwick et Foss (1981) et Lovett et Harris (1987) ont voulu connaître l'opinion de personnes déficientes intellectuellement par rapport à différentes sphères de la vie active dont le travail. La question de l'adaptation au travail a donc été rapidement abordée. L'étude de Cheney et Foss (1984) a restreint quant à elle son analyse aux problèmes sociaux.

Ashley *et al.* (1980) semblent être les seuls auteurs des deux groupes à avoir fait l'étude systématique des problèmes d'intégration. Pour les autres, cette variable est considérée indirectement (Cheney et Foss 1984; Gottlieb et Driscoll, 1982) ou elle est totalement ignorée (Bostwick et Foss, 1981; Greenspan et Shoultz, 1980; Hill *et al.*, 1986; Lovett et Harris, 1987; Mueller, 1988).

La question des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté demeure à notre connaissance, peu fouillée. Cette lacune stimule grandement notre démarche.

3. Pour une plus grande connaissance des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté

Il va de soi que les problèmes rencontrés par ces jeunes sont d'une très grande complexité et touchent l'ensemble des systèmes humains par lesquels ils sont influencés (ex. : famille, pairs, école, travail, etc.) (Bronfenbrenner, 1983). L'utilisation d'une épistémologie systémique nous apparaît nécessaire pour établir une explication exhaustive des difficultés que ces jeunes vivent. Par ailleurs, il nous est impossible, dans le cadre restreint de notre étude, de considérer l'ensemble des influences des différents systèmes pour élucider la problématique de l'adaptation au travail. C'est pourquoi nous concentrons notre attention sur les enjeux systémiques entre le jeune et l'entreprise. Cette interaction est génératrice de qualités émergentes bien originales (Morin, 1983), comme les problèmes d'intégration et d'adaptation au travail.

Quels sont les principaux facteurs qui jouent un rôle déterminant dans l'intégration et l'adaptation au travail du jeune en difficulté? Qu'est-ce qui peut enrichir son employabilité? Répondre à ces questions offre des pistes intéressantes pour une meilleure explication des problèmes qu'ils rencontrent. Dans une étudevsollicitée par l'Unesco intitulée *Suggestions for policy regarding the integration of young people into working life*, Bingham (1987) propose une définition de l'employabilité à laquelle nous ajoutons quelques éléments.

> «*L'employabilité générale regroupe différentes catégories d'habiletés, comme les habiletés affectives liées au travail (ex. : attitudes, valeurs et habitudes de travail), des habiletés reliées au contexte de travail (ex. : les relations avec les pairs et les superviseurs, l'assiduité, la bonne volonté à suivre les règlements, la compréhension de la vie de l'organisation, l'efficacité, la fierté de son travail) et le développement de carrière (ex. : la prise de décision, le test de la réalité, l'utilisation des ressources disponibles pour explorer la connaissance de soi et des opportunités professionnelles, le lien entre les matières scolaires et la nature du travail dans diverses professions. L'employabilité spécifique inclut les habiletés qui sont spécifiques à une occupation ou à un milieu de travail.*» (p. 3).

Pour compléter cette définition, nous croyons pertinent d'ajouter les habiletés reliées à la formation de base comme savoir lire, écrire, communiquer, raisonner, faire des mathématiques et les habiletés manuelles et techniques reliées à une occupation. Ces habiletés peuvent être du domaine de l'employabilité générale si elles sont transférables à plusieurs occupations, ou de l'employabilité spécifique si elles sont indispensables à l'exercice d'un emploi donné.

Cette définition de Bingham (1987) peut être appuyée par des théories qui ont gagné beaucoup de crédibilité depuis quelques années. Elle met en relief le rôle déterminant du développement de carrière de l'individu sur l'adaptation au travail. Elle marque

aussi l'apport du milieu du travail sur cette même adaptation et, à ce sujet, les théories de la socialisation sont particulièrement éclairantes. De surcroît, cette définition présente l'importance de développer l'employabilité dans une collaboration éducative entre l'école et l'entreprise. Une compréhension plus poussée des principes qui guident la préparation au travail dans cette structure de partenariat a entre autres été opérationnalisée par le concept d'éducation à la carrière.

3.1 La théorie du développement de carrière

Comme d'autres dimensions du développement humain, le développement de carrière est un processus continu de l'enfance à la vieillesse (Ginzberg *et al.* 1951; Super, 1957; Tiedeman et O'Hara, 1963). Ce processus est divisé en stades. Le passage réussi d'un stade à l'autre est révélateur de la capacité d'adaptation de l'individu. Selon Super (1963), les jeunes de 15 à 24 ans se retrouvent à l'intérieur du stade d'exploration.

Ce stade qui rejoint tout particulièrement notre population est caractérisé par trois sous-stades (provisoire, de transition et d'essai). Le jeune doit effectuer des tâches développementales qui lui permettent de passer avec succès d'un sous-stade à l'autre. Pour le stade de l'exploration les tâches sont les suivantes : la cristallisation, la spécification et l'actualisation d'une préférence professionnelle. La qualité de la progression entre les sous-stades témoignera de la maturité vocationnelle du jeune. Un manque de maturité vocationnelle aura donc des conséquences importantes sur le développement de carrière de la personne et sur son adaptation au travail. Les jeunes en difficulté correspondent trop souvent à ce profil (Biller, 1985).

3.2 La théorie de la socialisation au travail

La socialisation est «un processus par lequel un nouvel employé apprend les comportements normatifs, les attitudes, les valeurs qui sont attendus de lui comme membre de l'organisation.» (Ben-Yoav et Hartman, 1988, p. 23).

Feldman (1976 et 1988) décrit la socialisation en trois phases : l'anticipation, l'entrée et l'adaptation. Avant le moment de l'entrée en milieu de travail, la personne développe des attentes par rapport à son éventuel emploi. Ces attentes ne sont pas toujours réalistes et créent souvent un «choc» lors des premiers contacts avec le contexte du travail. Comme l'a démontré Bernoux (1985), l'entrée est une expérience porteuse de déséquilibres et d'incertitudes qui peuvent influencer grandement la survie d'un travailleur à l'intérieur d'une organisation.

D'abord, le jeune qui quitte l'école aura à faire face à plusieurs changements entre l'organisation scolaire et celle du travail. Très souvent, il sera surpris de ce qui lui arrive. Il devra donc saisir rapidement les attentes explicites et implicites du milieu (culture organisationnelle) et s'y conformer de manière à être accepté.

Selon Feldman (1988), il faudra quelques mois pour constater une adaptation réciproque entre le travailleur et l'employeur. La phase de l'intégration au travail correspond *grosso modo* aux dix premiers mois de travail à l'intérieur d'un même emploi et d'une

même organisation de travail. Il va de soi que cette expérience est davantage critique pour les jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

3.3 Le concept d'éducation à la carrière

L'éducation à la carrière est principalement le résultat de critiques adressées au système d'éducation concernant la préparation des jeunes à l'insertion sociale et professionnelle. En 1974, le *Office of Career Education* a été fondé; il a mis en place et propagé ce mouvement à travers les différents états américains. Kenneth B. Hoyt est sans contredit un chef de file important dans l'évolution de ce mouvement. Entre autres, il a fait du *Career Education* un concept très utile pour orienter les pratiques éducatives et guider la recherche. L'éducation à la carrière est le développement de l'employabilité, mais cela avec la contribution *sine qua non* de l'école, de l'entreprise, de la famille et des autres instances sociales. La dernière définition de ce concept par Hoyt (1979) illustre bien ces préoccupations.

> *«L'éducation à la carrière est un effort de la communauté visant à aider des personnes — jeunes et adultes — à mieux se préparer au travail par l'acquisition d'habiletés d'adaptation qui vont leur permettre de suivre les changements dans la société où le travail — rémunéré ou non rémunéré — deviendra une partie significative et plus enrichissante de leur mode de vie global.»* (Herr et Cramer, 1988, p. 26).

Le concept d'éducation à la carrière a connu des transformations à travers les années. Actuellement, il est opérationnalisé par l'identification de dix connaissances et attitudes jugées nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle d'une personne. En voici l'énumération telle que l'a traduite Dupont :

> *«1- Une solide formation de base en lecture, en communication orale et écrite et en mathématiques; 2- de bonnes habitudes de travail; 3- un ensemble de valeurs de travail personnellement significatives qui motivent l'individu à vouloir travailler; 4- des connaissances de base du système économique et de l'organisation du travail afin d'y fonctionner efficacement; 5- une connaissance de soi et une connaissance des possibilités du monde du travail; 6- des habiletés de prise de décision dans la carrière; 7- des habiletés pour chercher, trouver, obtenir et conserver un emploi; 8- des habiletés pour utiliser d'une façon productive les temps de loisirs considérés comme travail non rémunéré, y compris le volontariat et le travail à la maison; 9- des attitudes pour combattre les stéréotypes qui enlèvent la liberté de choix scolaires et professionnels; 10- des attitudes pour rendre son travail plus humain.»* (Dupont, 1984, p. 396-397).

Toujours selon Hoyt (1987), les tenants de ce concept doivent, pour réussir cette préparation au travail, s'assurer des rapports d'association entre les secteurs privé, public et l'éducation, c'est-à-dire toutes formes de partenariat ou de collaboration. Il est aussi évident pour cet auteur, et cela est appuyé par les pratiques élaborées par Brolin (1989) et Clark (1979), que ce concept s'applique très bien aux populations en difficulté.

4. PERTINENCE DE NOTRE ÉTUDE

Nous croyons que la définition de l'employabilité suggère des orientations pertinentes pour notre investigation. Comment identifier les problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté qui ont vécu la formule des cheminements particuliers de formation (ISPJ)?

Le tableau 1 a fait ressortir les principales initiatives de recherche dans le but de mieux identifier ces problèmes auprès de différentes populations en difficulté. Une majorité d'entre elles s'est préoccupée de l'opinion des employeurs. Actuellement, des démarches semblables sont amorcées par le Centre de Recherche sur l'Éducation au Travail de l'Université de Sherbrooke (CRET) dont nous faisons partie. Par ailleurs, les initiatives sont timides auprès de ceux qui expérimentent ici et maintenant l'intégration : les travailleurs eux-mêmes.

Pourquoi ne pas interroger ces jeunes? Selon Flynn (1986), Sigelman *et al.* (1981) et Wyngaarden (1981), plusieurs chercheurs cultivent l'idée que l'opinion des personnes en difficulté, tout particulièrement celles qui présentent une déficience intellectuelle, ont une valeur limitée. Ils voient là une forte probabilité d'obtenir des réponses incomplètes, fausses ou stéréotypées et évitent alors de les questionner. Sigelman *et al.* (1981) affirment que la capacité de répondre à des questions est fonction de l'intelligence mais aussi du type de questions.

En effet, selon ces auteurs les personnes atteintes de déficience moyenne et légère peuvent répondre adéquatement à une certaine forme d'entrevue. Il faut éviter des questions fermées qui appellent des réponses «oui ou non» ou encore des échelles à plusieurs niveaux. Dans le premier cas, ils ont tendance à répondre «oui» et dans le second à faire des choix au hasard, étant donné leur difficulté de compréhension. Des entrevues avec des questions simples, semi-structurées, que l'interviewer peut reformuler à l'occasion semble la formule la plus efficace. Selon Sigelman *et al.* (1981), la relation entre le chercheur et le sujet joue un rôle de premier plan pour l'obtention de données valides et originales. D'ailleurs, il a été démontré que ces personnes en difficulté pouvaient dans des conditions de confiance, fournir des opinions très personnelles qu'ils arrivaient même à justifier.

Nous pensons que l'opinion des travailleurs est primordiale à une meilleure connaissance du processus de transition école-travail et en particulier de cette expérience de l'intégration. À ce jour, comme nous l'avons constaté précédemment, peu de recherches ont valorisé cette approche. Les conclusions des études de Flynn (1986), Sigelman *et al.* (1981) et de Wyngaarden (1981) encouragent notre initiative à cet égard. Même si les jeunes qui fréquentent les cheminements particuliers de formation (ISPJ) ne sont pas tous déficients intellectuellement, il n'en demeure pas moins qu'ils présentent des difficultés importantes et l'instrument que nous utiliserons devra s'inspirer en bonne partie des recommandations de ces auteurs.

Pour identifier les problèmes d'intégration et d'adaptation au travail, nous réaliserons une étude en bonne partie descriptive auprès d'une soixantaine de travailleurs

nouvellement engagés dans des entreprises de la région de l'Estrie et qui proviennent directement du programme des cheminements particuliers de formation (ISPJ). En démarquant ces principaux problèmes, nous pourrons peut-être, par la suite, élaborer un instrument qui permettra une évaluation auprès d'un échantillon plus important.

RÉFÉRENCES

ASHLEY, W.L., CELLINI, J., FADDIS, C., PEARSOL, J., WIANT, A. et WRIGHT, B. (1980). *Adaptation to work : An exploration of processes and outcomes.* Columbus, Ohio : The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

BELLEMARE, D. (1984). Si le problème du chômage des jeunes vous tient vraiment à coeur. *Cahier de Recherche Éthique, 10,* 127-135.

BEN-YOAV, O. et HARTMAN, K. (1988). Supervisors' competence and the learning of work values and behaviors during organizational entry. *Journal of Social Behavior and Personality, 3*(1), 23-26.

BENGLE, M.N. et LAFLAMME, C. (1991). De la précarité de l'emploi à la préparation professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation, XVII*(1), 131-141.

BERNOUX, P. (1985). *La sociologie des organisations.* Paris : Presses Universitaires de France.

BILLER, E.F. (1985). *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities.* Springfield, (Il.) : Charles C. Thomas Publisher.

BINGHAM, W.C. (1986). *A cross-cultural analysis of transition from school to work.* Paris : Unesco, Division of Educational Policy and Planning.

BINGHAM, W.C. (1987). *Suggestion for policy regarding the integration of young people into working life.* Paris : Unesco, Division of Educational Policy and Planning.

BOMBARDIER, M.C. (1981). *Emplois accessibles aux sortants du professionnel court : Perception des enseignants, des employeurs et des jeunes travailleurs.* Thèse de maîtrise non publiée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

BOSTWICK, D. et FOSS, G. (1981). Obtaining consumer input : Two strategies for identifying and ranking the problems of mentally retarded young adults. *Education and Training of the Mentally Retarded,* October, 207-212.

BROLIN, D.E. (1989). *Life centered career education : A competency based approach* (3e éd.). Reston : Council for Exceptional Children. (ERIC Reproduction Service, ED 311 666)

BRONFENBRENNER, U. (1983). The context of development and the development of context. *In* R.M. Lerner (éd.), *Developmental psychology : Historical and philosophical perspectives* (147-184). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

BROWN, R. (1985). *Reconnecting youth : A report from the Business Advisory Commission.* Denver, Co : Education Commission of the States. (ERIC Document Reproduction Service, ED 272 635).

CARNEVALE, A.P., GAINER, L.J. et MELTZER, A.S. (1990). *Workplace basics : The essential skills employers want.* San Francisco : Jossey-Bass.

CHARLAND, P. (1982).
Histoire de l'enseignement technique et professionnel. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

CHENEY, D. et FOSS, G. (1984).
An examination of the social behavior of mentally retarded workers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, October, 216-221.

CLARK, G.M. (1979).
Career education for the handicapped child in the elementary classroom. Denver : Love Publishing Co.

COMMUNAUTÉ ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE. (1988).
De l'école à la vie active : Bilan prospectif du Programme Transition. Bruxelles : Bureau d'informatique IFAPLAN.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1986).
Le deuxième cycle du secondaire : Particularités, enjeux, voies d'amélioration. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1990).
Les cheminements particuliers de formation au secondaire : Faire droit à la différence. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

DUPONT, P. (1984).
L'éducation à la carrière : Sa place dans l'école. *In* D. Pelletier, R. Bujold et collaborateurs (éd.), *Pour une approche éducative en orientation*, (395-405). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

FELDMAN, D.C. (1976).
A contingency theory of socialisation. *Administrative Science Quarterly, 21*(4), 433-452.

FELDMAN, D.C. (1988).
Managing careers in organizations. Boston & London : Scott, Foresman and Company.

FLYNN, M.C. (1986).
Adults who are mentally handicapped as consumers : Issues and guidelines for interviewing. *Journal of Mental Deficiency Research, 30*, 369-377.

GINGRAS, M. et DUPONT, P. (1990).
Les besoins des finissants de l'école secondaire en matière d'éducation à la carrière. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle, 5/6*, 67-94.

GINZBERG, E., GINSBURG, S.W., ALEXLRAD, S. et HERMA, J.C. (1951).
Occupational choice. New York : Columbia University Press.

GOTTLIEB, D. et DRISCOLL, E. (1982).
Entering the world of work : Young americans and their employeurs (26). Washington (DC) : Office of Youth programs. (ERIC Document Reproduction Service, ED 230 689)

GREENSPAN, S. et SHOULTZ, B. (1981).
Why mentally retarded adults lose their jobs : Social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation, 2*, 23-38.

HERR, E.L. et CRAMER, S.H. (1988).
Career guidance and counseling through the life span : Systematic approaches (3e éd.). Harper Collins Publishers.

HILL, J.W., WEHMAN, P., HILL, M. et GOODALL, P. (1986).
Differencial reasons for job separation of previously employed persons with mental retardation. *American Association on Mental Deficiency*, 6(24), 347-351.

HOYT, K.B. (1979).
A primer for career education. Washington : U.S. Office of Career Education.

HOYT, K.B. (1987).
Trend in career education : Implication for the future. *In* K.B. Hoyt & R. Shylo (éd.), *Career education in transition : Trends and implications for the future* (5-35). Columbus : The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC Information Series *323*)

LOUIS, M.R. (1980).
Surprise and sens making : What newcomers experience in entering unfamiliar organisation setting. *Administrative Science Quaterly, 25*, 226-251.

LEVERT, A. (1991).
La main-d'œuvre. *Le Marché du Travail, 12*(8), 61-70.

LOVETT, D.L. et HARRIS, M.B. (1987).
Important skills for adults with mental retardation : The client's point of view. *Mental Retardation, 25*(6), 351-356.

MORIN, E. (1983).
Science avec conscience. Paris : Éditions du Seuil.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1982).
La formation professionnelle des jeunes : Proposition de relance et de renouveau. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

MUELLER, H.H. (1988).
Employers' reasons for terminating the employment of workers in entry-level jobs : Implications for workers with mental disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation, 1*(4), 233-240.

PAYEUR, C. (1990).
S'engager pour l'avenir : formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec. Québec : Centrale d'enseignement du Québec.

PROVOST, M. (1987).
Les nouveaux phénomènes sociaux : la catégorie sociale jeunesse. Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux. Québec : Les Publications du Québec.

SIGELMAN, C.K., BUDD, E.C., WINER, C.J., SCHOENROCK, C.J. et MARTIN, P.W. (1981).
Evaluating alternative techniques of questioning mentally retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency, 86*(5), 511-518.

SIGELMAN, C.K., SCHOENROCK, C.J., WINER, J.L. *et al.* (1981).
Issues in interviewing mentally retarded persons : An empirical study. *In* R.H. Bruininks, C.E Meyers. B.B. Sigford et K.C. Lankin (éd.), *Desinstitutionalization and community adjustment of mentally retarded people* (114-129). Washington : AAMD (monographie 4).

SITLINGTON, P.L. (1986).
Transition, special needs, and vocational education. Colombus : The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC Information Series *309*)

STATISTIQUES CANADA. (1991).
La population active (Catalogue *71-001*, mensuel). Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services Canada.

SUPER, D.E. (1957).
The psychology of careers. New York : Harper and Row.

SUPER, D.E. (1963).
Vocational development in adolescence and early adulthood : Tasks and behaviors. *In* D.E. Super, R. Starihevsky, N. Matlin, J.P. Jordaan (éd.), *Career development : Self concept theory* (79-95). New York : College Entrance Examination Board.

TIEDEMAN, D.V. et O'HARA, R.P. (1963).
Career development : Choice and adjustment. New York : College Entrance Examination Board.

TROTTIER, C., HARDY, M., CARRIER, G. et BOUCHARD, Y. (1988).
La transition du système éducatif au monde du travail (Tome I) : Problématique, cadre d'analyse et méthodologie. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

WANOUS, J.P. (1980).
Organizational entry : Recruitement, selection, and socialization of newcomers. Massachusetts, California, London, Amsterdam, Ontario et Syndney : Addison-Wesley Publishing Company.

WYNGAARDEN, M. (1981).
Interviewing mentally retarded persons : Issues and strategies. *In* R.H. Bruininks, C.E. Meyers. B.B. Sigford et R.C. Laking (éd.), *Desinstitutionalization and community adjustment of mentally retarded people* (107-113). Washington : AAMD (monographie 4).

L'AUTONOMIE RELATIVE DES APPAREILS DE FORMATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

ANTOINE BABY
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

1. DES CYCLES ET DE L'ARRIMAGE DES APPAREILS

En formation comme en toute autre activité humaine, il y a des cycles. Dans certains cas même, on serait peut-être justifié de parler de véritables retours du pendule. Bien sûr, on ne refait pas l'histoire, mais parfois, c'est tout comme! Le cycle le plus connu parmi ceux qui marquent l'évolution de la formation, du moins au XX^e siècle, est celui que j'appellerais, non sans hésitation d'ailleurs, le cycle de «l'arrimage des appareils de formation» à la structure économique et au marché du travail. À une extrémité de ce cycle, on connaît des situations où l'arrimage tend vers la perfection en ce sens que les appareils de formation fournissent à l'économie et au marché du travail la main-d'œuvre qu'il leur faut, en nombre suffisant et en qualité appropriée. À l'autre extrémité, on connait des situations où les appareils de formation témoignent momentanément d'une autonomie qu'on qualifie la plupart du temps d'excessive et de dysfonctionnelle à l'endroit de l'activité économique et de production.

J'hésitais à utiliser le mot «arrimage» pour parler de l'ensemble des étapes de ce type de cycle parce que, pour moi, il renvoie à une problématique sous-jacente bien particulière et pas innocente du tout, même si la plupart du temps, elle est tacite et implicite. C'est sans doute précisément parce qu'elle est implicite et aussi parce qu'elle est de loin la problématique qui domine toute cette question qu'elle ne fait pas souvent l'objet d'un examen critique. Pour qualifier le rapport que les intervenants et intervenantes en formation ont généralement avec cette problématique, je paraphraserai l'anthropologue Ralph Linton qui disait qu'il est aussi difficile pour l'être humain de comprendre qu'il vit et qu'il baigne dans une culture (au sens sociologique du terme) qu'il serait difficile à un poisson de comprendre qu'il vit dans l'eau! Sauf peut-être quand il en sort! Je dirais alors que, pour nombre de formateurs et de formatrices, il est aussi difficile de comprendre qu'ils sont gouvernés par une problématique de la formation bien particulière que ... pour un poisson de comprendre qu'il vit dans l'eau, tellement ils baignent dans cette problématique et sont portés par elle tout à la fois.

La problématique qui domine actuellement le champ des interventions pourrait se résumer à la boutade suivante : quand l'arrimage des appareils de formation et du marché du travail ne va pas, c'est toujours la faute des appareils de formation, c'est toujours parce que l'école ne fait pas son travail ou le fait mal. Je suis même sûr que pour certains intervenants, il n'y a pas la moindre trace de boutade dans ce que je viens de dire, et que cela va un peu de soi. Dans ces cas, la solution est simple : ou bien on remplace les appareils de formation existants par d'autres présumés plus performants sans autre forme d'expérimentation, ni de démonstration. Ou bien on les réforme tout simplement. Cela dépend

des moyens dont on dispose bien sûr, mais aussi de ce que j'appellerais «l'air du temps». Car en cette matière, il faut bien en convenir, nous sommes terriblement vulnérables aux modes, aux vogues et aux engouements. C'est précisément cela que je nomme l'air du temps...

Nous sommes rendus, il me semble, à ce moment du cycle où l'école a une fois de plus perdu ce quasi-monopole de la formation qu'elle détient périodiquement, généralement dans les cycles économiques de prospérité. L'école est donc une fois de plus mise en cause; on ne lui fait plus confiance et on lui substitue toute une série d'interfaces de tout acabit. On remet en question non seulement le contenu des formations plus conventionnelles, mais aussi leur durée, leurs exigences, les cheminements qu'elles impliquent. On les trouve trop longues, peu adaptées, peu rentables. En bout de piste, on dit des travailleurs et travailleuses qui en sortent, qu'ils ou elles ne sont pas «employables», et on profite des périodes de chômage de plus en plus longues pour les faire passer par le microprocesseur des «boîtes d'employabilité» qui les profilera d'une manière qui convient mieux, dit-on, aux exigences mouvantes du marché du travail, mais aussi, il faut encore en convenir, pour les mettre en réserve dans une économie qui a du mal à se retrouver.

On met donc l'école et les appareils classiques en veilleuse et on ouvre le marché aux puces des formations courtes et adaptées sur mesure. En cette matière comme en tant d'autres, c'est le règne de l'éphémère, du précaire et du transitoire qui s'installe petit à petit. Formations courtes, formations sur mesure, formations en «kit», formations «fast food», formations du prêt-à-porter, formations jetables-après-usage. Et à travers toute cette agitation, on assiste à un curieux retour des choses. Inquiétant au surcroît. D'une part on dénonce, souvent à juste titre d'ailleurs, les formations dites traditionnelles et comme ces formations sont la plupart du temps assumées par l'école, on dénonce du même coup l'école. D'autre part, sous la table et mine de rien, presque imperceptiblement, par la porte d'en arrière, on sollicite à nouveau l'école et ses ressources. On se reprend alors à lui faire confiance, mais sous la manteau et ... dans une économie de marché bien sûr. À partir de ce moment, elle se retrouve en concurrence féroce avec les boîtes et cabinets privés, sur le marché très lucratif des formations à la mode. Il se constitue alors un véritable marché noir des formations. D'une part subsistent toujours les filières normales de formation qui mènent aux diplômes : du beau, bon, pas cher, accessible et supposément démocratisé. D'autre part les formations en «kit» ou en conserve : du beau, du bon, mais du très cher ... Pour rester dans la course, l'école et les formateurs doivent travailler sur deux tableaux : le tableau officiel et le tableau semi-clandestin. À court terme, dédoublement inutile, gaspillage de ressources et coûts sociaux considérables. À moyen terme, séquestration de la formation dans une problématique étriquée à très courte vue dont il peut difficilement sortir autre chose qu'une main-d'œuvre captive et rapidement décyclée. Pour moi, le paradoxe des paradoxes en matière de formation se résume à l'idée suivante : la formation continue moderne, par la problématique qu'elle met de l'avant, établit elle-même sa légitimité et assure sa propre survie. En postulant péremptoirement que c'est toujours à refaire, elle se rend nécessaire et indispensable. Et les formateurs, ces agents doubles de l'ère moderne, raffermissent leur emprise sur une belle chasse-gardée ... Tout cela pour remédier à une soi-disant incapacité des appareils de formation existants à tenir le coup et à s'adapter au changement.

Un des objectifs que je poursuivais au moment d'entreprendre, il y a quelque temps, une recherche longitudinale sur l'insertion des jeunes dans le marché du travail, était précisément de questionner cette problématique linéaire et unidirectionnelle de la relation formation-emploi à la lumière du vécu d'individus en cours d'insertion. Je voulais savoir entre autres choses, à quoi se réfèrent spontanément les jeunes pour expliquer, le cas échéant, les difficultés qu'ils rencontrent à s'intégrer, à «prendre leur place dans le trafic», comme dit la chanson. Se réfèrent-ils à la formation reçue? À la formation qui leur manque? À l'inaptitude chronique ou à la désuétude des appareils de formation? Aux structures d'accueil du marché du travail? À une combinaison de ces facteurs? En quels termes décrivent-ils et expliquent-ils leur cheminement? Quel est finalement l'univers de référence dominant de leur réflexion sur leur propre insertion? Je m'empresse d'abord de donner quelques éléments de la problématique de cette recherche et quelques indications méthodologiques.

2. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

L'intuition de départ était qu'il semblait y avoir une dimension conjoncturelle très lourde dans les problèmes d'insertion d'aujourd'hui. En référence au temps très lointain de ma jeunesse folle, il me semblait qu'à l'époque, l'insertion sociale et professionnelle était un problème individuel, l'affaire de quelques individus malheureux. Un beau cas pour les psychologues, plutôt qu'un phénomène de société susceptible d'attirer l'attention des sociologues. Je n'en veux pour preuve que l'absence totale d'études sur la *transition from school to work* dans les *Sociological Abstracts* d'il y a une quinzaine ou une vingtaine d'années. Quand on disait de quelqu'un qu'il avait des problèmes d'insertion, on parlait d'un oiseau rare et bizarre. Il me semblait aussi qu'avec le temps, l'insertion était devenue un problème de société non seulement par l'importance des contingents en difficulté, mais encore et surtout par le fait qu'elle s'était mise à pointer des cibles sociologiques et économiques de prédilection et facilement repérables : faible niveau de scolarité, origines sociales modestes, groupes d'âge, groupes autochtones, femmes, secteur fortement informatisé, secteurs primaire et secondaire plutôt que tertiaire, etc. J'ai cru d'abord qu'il s'agissait essentiellement d'un fait de conjoncture. Je me suis donc attelé à la tâche de préciser cette notion de conjoncture. Cela paraissait d'autant plus important que je n'avais pas cru utile et pertinent de donner à ce concept le sens que lui donnent habituellement les économistes.

Première nuance, il faut, je crois, distinguer aussi nettement que possible le simple cycle économique de la conjoncture proprement dite. Dans le cycle économique, il y a des récurrences quasi parfaites. En simplifiant les choses, on pourrait dire que les mêmes causes produisent les mêmes effets. En ce sens, rien ne ressemble plus à un cycle de récession qu'un autre cycle de récession. Par contre dans la notion de conjoncture au sens où je l'entends, les récurrences sont moins évidentes parce qu'il s'y trouve généralement, outre la dimension économique, une dimension historique, une dimension culturelle et une dimension politique qui font qu'une conjoncture donnée est en quelque sorte à nulle autre pareille. On pourrait difficilement appliquer à la notion de conjoncture, l'adage cité plus haut pour une raison bien simple : la probabilité que se reproduise la même combinaison de causes multiples est très faible, pour ne pas dire à peu près nulle, précisément à

cause de la multiplicité et de la diversité des facteurs mis en cause. Pour moi, la spirale constituerait une bien meilleure représentation graphique de l'idée de conjoncture que le mode cyclique, tant il est vrai que, dans la conjoncture tout comme dans la spirale, il n'y a jamais de retour au point d'origine.

Dans cette perspective, la conjoncture est donc l'état des rapports sociétaux globaux en un moment donné, c'est-à-dire l'état en un moment donné des rapports entre groupes sociaux aux intérêts souvent divergents, voire antagonistes, tant sur le plan social proprement dit que sur les plans culturel, historique, économique, voire technologique.

Comme le «moment donné» de ma définition est le moment d'aujourd'hui, je retiens deux choses comme caractéristiques déterminantes (je n'ai pas dit : seules caractéristiques ...) des rapports sociaux en «ce» moment donné : d'une part l'émergence d'une crise économique au milieu des années soixante-dix et sa persistance dans le temps sur au moins deux indicateurs importants que sont le chômage et l'inflation; d'autre part l'informatisation massive et fulgurante de toutes les sphères de l'activité humaine et en particulier de la production.

2.1 Une crise économique qui dure

Deux mots d'abord au sujet de la crise économique comme élément du contexte de ma recherche. C'est une crise caractérisée elle-même, au moins à ses débuts, par une inflation galopante et un taux de chômage dramatiquement élevé. Lors des crises précédentes, on avait mis au point des mécanismes qui permettaient, tant bien que mal, de combattre à la fois l'inflation et le chômage. Toutefois dans ce cas-ci, ces mécanismes se sont avérés totalement inappropriés pour régler l'un et l'autre problèmes simultanément. Pour cette raison, les grandes économies occidentales, l'Amérique en tête, durent choisir entre combattre l'inflation et combattre le chômage avec les résultats que l'on connaît. Les États-Unis et le Canada, par exemple, choisirent de baisser les taux d'inflation de quelques points en adoptant une politique monétaire extrêmement conservatrice encore que ce ne fut jamais de façon durable et fiable. Or il n'était pas possible de maintenir cette politique monétaire restrictive sans ralentir considérablement l'économie et sans lessiver copieusement la plupart des programmes sociaux issus du *Welfare State*. Ceci n'était pas pour améliorer la situation du chômage, ni celle des assistés sociaux, bien au contraire.

2.2 L'informatisation massive de la société

La deuxième composante centrale de la nouvelle conjoncture issue du milieu des années soixante-dix est ce que j'ai appelé l'informatisation massive de la société. C'est en fait tout ce qui tourne autour du développement fulgurant et largement imprévisible des nouvelles technologies informatiques, en même temps que de leur implantation généralisée dans toutes les sphères de l'activité humaine, depuis la conception et la production des biens et services jusqu'à leur consommation en passant par leur diffusion et leur mise en marché. Ma problématique de la question se construit sur et autour des trois propositions suivantes :

- dans ce contexte, l'investissement n'est plus créateur d'emplois;
- dans certaines formes d'organisation du travail, l'implantation des nouvelles technologies informatiques a pour effet de polariser les qualifications;
- l'implantation des nouvelles technologies informatiques met en évidence le caractère obsolescent des formations reçues et crée une pression considérable dans le sens de la formation continue.

On sait maintenant que, dans ce contexte, les investissements ne sont plus vraiment créateurs d'emplois. Dans son remarquable essai *Les chemins du paradis*, André Gorz (1983) a des pages fort intéressantes sur le phénomène. On y apprend notamment qu'en raison de l'implantation des nouvelles technologies informatiques dans la production, même un accroissement des investissements au fil des années détermine la création d'un nombre de moins en moins grand d'emplois. Il cite sur cette question les données d'une étude allemande assez impressionnante :

> *«On y apprend, écrit-il, que, entre 1955 et 1960, cent milliards de marks investis dans l'équipement industriel créaient deux millions d'emplois; entre 1960 et 1965, le même investissement ne créait plus que 400 000 emplois; entre 1965 et 1970, il supprimait 100 000 emplois; entre 1970 et 1975, il en supprimait 500 000. L'accélération a continué depuis...»* (1983, 108).

Désormais quand on investit, on investit dans les technologies de haute productivité qui remplacent le travail humain fort avantageusement aux yeux du capital. L'un des exemples les plus frappants de cette mutation profonde des rapports entre le capital investi dans la production et l'emploi est celui de certaines usines de fabrication de robots, elles-mêmes robotisées, que l'on retrouve déjà au Japon et aux États-Unis. On parle aussi souvent de l'exemple de Toyota qui a déjà des usines de montage où l'on ne retrouve plus que des employés de maintenance et des préposés à l'expédition. Il faut dès lors se demander ce qu'il adviendra du travail humain rémunéré comme seule ou principale source de subsistance pour la très grande majorité des êtres humains?

Parmi les effets prévisibles de l'informatisation massive les plus susceptibles d'accroître les difficultés d'insertion d'un nombre croissant de jeunes, il faut retenir les phénomènes suivants qui sont reliés entre eux dans une sorte de relation de cause à effet.

Premièrement il faut résolument envisager comme caractéristique essentielle des temps à venir ce que j'ai déjà appelé «la baisse tendantielle et irréversible de la proportion de travail humain nécessaire à la production de notre existence» (Baby, 1986). Grâce au développement technologique, la production apprend de mieux en mieux à se passer du travail humain salarié.

Cela a pour effet de diminuer progressivement la capacité d'insertion du marché du travail que je définis provisoirement comme étant l'intersection en un moment donné des deux grands ensembles que forment d'une part les structures d'accueil existantes, c'est-à-dire essentiellement la division du travail, les systèmes de statuts et de répartition des ressources nécessaires et gratifications, et d'autre part la conjoncture caractérisée, dans le cas qui nous intéresse, par les deux éléments que j'ai mentionnés plus haut.

Par voie de conséquence, nous assisterons, que nous le voulions ou non, à une remise en question du rapport salarial comme principale source du revenu social nécessaire à l'existence pour un nombre grandissant d'individus. À cet égard, le travail partagé auquel est généralement associé le revenu également partagé, n'est qu'un palliatif.

Dans les secteurs d'activité qui continueront de consommer du travail humain, on assistera à la disparition pure et simple de certains emplois ainsi qu'à un phénomène de polarisation des qualifications pour les emplois qui restent.

Dans ce dernier cas, on constate que les emplois de qualification intermédiaire ont alors tendance à disparaître. Aux deux extrêmes, on retrouve des masses d'emplois déqualifiés d'une part et quelques emplois surqualifiés d'autre part. Sur certaines chaînes de montage, par exemple, on ne retrouve plus rien entre quelques simples serveurs automates de systèmes ordinés d'une part et un ou deux super concepteurs-programmeurs de ces systèmes d'autre part. Or, des travaux comme ceux de Menzies (1981) ont déjà démontré que les emplois surqualifiés ainsi créés sont généralement inaccessibles à la plupart des personnes dont les emplois sont disparus ou ont été déqualifiés par suite de l'implantation de nouvelles technologies informatiques dans la tourmente technologique. D'abord parce qu'il ne s'en crée pas autant qu'il n'en disparaît, mais surtout parce que l'écart entre les niveaux de qualification des nouveaux et des anciens postes est pratiquement infranchissable, compte tenu des délais et des ressources de perfectionnement, de recyclage et de réaffectation existants et du niveau de qualification des personnes déplacées.

Ce sont sans doute ces facteurs, notamment la baisse tendantielle de la proportion de travail humain nécessaire à la production de notre subsistance et ses conséquences ici rappelées, beaucoup plus que les composantes économiques de la crise en tant que telles, qui tendent à faire passer l'insertion professionnelle du statut de fait de conjoncture au statut de fait de structure, lui donnant par voie de conséquence ce caractère social, cette ampleur et cette chronicité qui excèdent de loin celles du problème d'insertion que certains individus rencontraient jadis en période de prospérité et d'expansion économique et de relative stabilité technologique.

2.3 Précisions méthodologiques

La recherche dont il s'agit a consisté à suivre, depuis leur sortie de l'école et pendant trois ans, deux cents jeunes, garçons et filles, issus des filières de formation professionnelle initiale du secondaire et du collégial. Pour tenter d'isoler, le cas échéant, l'effet que pourrait avoir l'informatisation massive sur les cheminements d'insertion, nous avions également constitué deux groupes contrastés, faits d'une part de jeunes formés dans des secteurs relativement peu informatisés comme la cuisine de restaurant, l'hôtellerie et, d'autre part, des diplômés de secteurs fortement informatisés tels la bureautique, les techniques informatiques, les systèmes ordinés, etc. La cueillette et l'analyse des données se sont faites suivant un modèle relativement original s'inspirant au départ de l'approche ethnographique de J.S. Spradley (1979), et de celle de l'entrevue en profondeur de S. Jones (1981). Une des caractéristiques importantes de cette approche, outre le fait

qu'il s'agit d'une interview peu structurée, est que les personnes interrogées ne sont pas abordées en sujets d'enquête, mais bien comme des informateurs témoins privilégiés et acteurs typiques d'une situation sociale, en l'occurrence l'insertion des jeunes, à propos de laquelle nous cherchions précisément à en savoir plus long. On ne leur demande pas des informations; on leur demande de se raconter comme «observateurs-participants» de certaines situations.

Le «design» général de cette approche, aussi bien au niveau de la cueillette que de l'analyse des données, s'inscrit davantage dans le cadre d'une recherche qualitative que dans celui, plus classique, de la recherche hypothético-déductive. Ici les présupposés théoriques que j'ai identifiés plus haut n'ont pas le statut de construits théoriques conduisant à la formulation d'hypothèses devant faire ultérieurement l'objet d'une vérification empirique quantitative. Ils ont plutôt modestement, comme nous venons de le préciser, le statut de présupposés théoriques instrumentaux pouvant servir de cadre de référence à l'analyse des données. Ils peuvent être abandonnés ou transformés en tout temps dans la mesure où leur capacité de mettre en lumière les données recueillies et d'en abstraire des éléments de théorisation à propos de l'insertion, n'est pas évidente. Ce à quoi j'espère en arriver ultimement, c'est à une théorie de l'insertion se construisant *mutatis mutandis* dans un rapport dialectique et dynamique avec les pratiques d'insertion des jeunes observées et analysées sur une période de quelques années.

3. QUELQUES TENDANCES OBSERVÉES

En regard de la question initiale, à savoir à quoi se réfèrent spontanément les jeunes pour décrire et expliquer les difficultés qu'ils rencontrent à s'intégrer dans le marché du travail, les résultats très préliminaires fournissent quelques indications qui prennent pour l'heure la forme de tendances générales. Je vous en livre quelques-unes en vrac pour alimenter le débat.

La tendance générale qui domine pour l'instant toutes les autres est que le contexte actuel force en quelque sorte l'éclatement des modèles traditionnels d'insertion ainsi que la prolifération de nouveaux modèles et oblige les jeunes à raffiner considérablement leurs stratégies d'insertion. Par «modèle» d'insertion, j'entends la configuration globale des éléments caractérisant la nature et la direction du cheminement qui marque la transition depuis la première sortie de l'école jusqu'à un accès durable à la vie active. Par «stratégies» d'insertion, j'entends l'ensemble coordonné des actions et des moyens mis en œuvre en vue d'assurer cette transition. Outre le fait que «modèle» et «stratégie» interpellent des moments différents du processus d'insertion, il faut également souligner qu'ils tentent de rendre compte de deux aspects différents du même processus, soit l'aspect statique et descriptif d'une part et l'aspect dynamique d'autre part; en d'autres termes, l'anatomie du processus et sa physiologie.

La question de la prolifération des modèles d'insertion présente des similitudes avec la situation plus générale que les fonctionnalistes américains ont décrite comme étant une situation de *normlessness*. C'est une situation sociale où il y a finalement tellement de façons autorisées de faire les choses, tellement de normes que cela équivaut à une

situation où il n'y aurait plus de normes du tout. Une sorte d'anomie fonctionnaliste qui ne manque pas de désemparer et d'angoisser les jeunes en transition.

Une autre réaction fréquemment rencontrée est celle du sentiment de vivre ce que Y. Clot (1982) appelle un processus de marginalisation objective. Il n'y a pas si longtemps encore, par exemple durant les années soixante, la marginalisation sociale était, du moins chez les jeunes mieux nantis, bien davantage le fait d'une décision, d'un choix politique et social exprimant à la fois un rejet de l'ordre social du moment et l'espoir d'une société meilleure se trouvant ailleurs qu'ici, notamment à travers l'expérience des «communes». Il s'agissait alors de ce qu'il faudrait appeler maintenant une marginalisation subjective et délibérée. Aujourd'hui, ce sont de moins en moins les jeunes qui choisissent de rester en marge de la société. C'est de plus en plus la société qui les tient en marge, les marginalise objectivement, en étant incapable de les intégrer dans la vie active et de leur permettre d'accéder à un statut de citoyen et de citoyenne à part entière. Clot insiste pour dire qu'il ne s'agit pas d'une situation sociale provenant des jeunes eux-mêmes.

> *«Cette marginalisation objective ne peut être ramenée à un simple changement de "valeurs" de la jeunesse. La transformation des attitudes, les pratiques universelles d'insertion constituent autant de réponses à une situation nouvelle et non l'effet d'une allergie culturelle...»*

Dans une étude antérieure, j'avais déjà suggéré (Baby, 1985) qu'à la limite, pour certains d'entre eux, cette marginalisation objective à laquelle ils devaient faire face s'imposait avec tellement de force qu'il n'y avait pas d'espoir en dehors d'une insertion sociale par effraction, comme on dit un vol avec effraction! C'est le sens que nous pouvons donner, dans le contexte actuel, aux formes radicales que prennent périodiquement les manifestations de jeunes réclamant du travail, des mesures contre le chômage, la parité de traitement dans les programmes sociaux, etc. Les accès de violence auxquels se sont adonnés récemment des groupes de jeunes chômeurs de Newcastle, en Angleterre, une ville qui connaît des taux de chômage de 80 % sont, à mon sens, une tentative d'insertion sociale et professionnelle par effraction. Inutile d'insister sur le fait qu'il s'agit là d'une situation idéale pour démontrer l'inanité d'un travail qui se limiterait au seul terrain de la formation.

Nous avons également trouvé des cas que Coriat et Zarifian (1985) appellent des cas d'exclusion sociale qui est un phénomène apparenté à celui de la marginalisation objective, à cette différence près que, dans le cas de l'exclusion sociale, il y avait déjà eu préalablement un début d'insertion. Les exclus sont littéralement chassés du marché du travail où ils avaient réussi à prendre pied, ce qui n'est pas le cas des marginalisés objectifs qui n'y ont jamais eu accès. Coriat et Zarifian parlent de ce processus d'exclusion sociale surtout dans le cas des déplacements et évictions occasionnés par le développement des nouvelles technologies informatiques qui, selon eux, frapperaient davantage les jeunes travailleurs et parmi eux, ceux qui sont le plus faiblement scolarisés et qualifiés.

Rassurons-nous, il y a aussi des cas où les espoirs sont meilleurs et ils sont quand même assez nombreux. Je veux parler en particulier de ceux et celles qui s'inscrivent dans l'un ou l'autre des deux modèles d'insertion suivants : l'insertion précaire pour ceux qui n'ont que du travail précaire et qui aspirent à mieux et l'insertion en attente pour ceux et celles qui fréquentent les antichambres gouvernementales incertaines de l'insertion achevée que sont les programmes de rattrapage scolaire, d'employabilité et de ré-insertion et autres. Les deux cas représentent à tout le moins un moindre mal.

Vous me direz que j'ai choisi les pires cas. Je vous répondrai que j'ai été frappé, au moins au niveau des analyses préliminaires, par le nombre et par l'importance des cas qui questionnent le caractère linéaire, unidirectionnel et finalement réducteur de la problématique de la relation formation-emploi qui explique tous les malheurs conjugaux de ce couple par la seule faute de la formation. Ces jeunes me disent qu'au bout du compte, quand bien même tous les jeunes auraient atteint à un moment donné le nirvana de l'employabilité et auraient acquis brillamment les formations les plus achevées, il n'y a tout simplement pas de place pour tout le monde et que, par conséquent, ce n'est pas tout de travailler à la formation; il faut également travailler sur les structures et la capacité d'accueil d'une société, ou bien alors se tourner résolument, comme le suggère Gorz (1989) dans *Métamorphose du travail – Quête de sens*, vers d'autres formes de redistribution des ressources en un revenu social équitable et décent.

Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes : quelques éléments structurants ou les jeunes dans un cul-de-sac

Hélène Boivin
Collectif de recherche sur les occupations (CRO)
Université de Sherbrooke

Introduction

La précarisation du marché du travail, tertiarisation de la structure d'emploi, la paupérisation de la jeunesse et la féminisation grandissante de la pauvreté sont quatre phénomènes-constats auxquels se heurtent de plus en plus les jeunes à leur entrée sur le marché du travail. Plus qu'un effet de conjoncture, ces phénomènes sont en passe de devenir des éléments structurels, c'est-à-dire liés à l'allure même du développement des marchés de l'emploi du Québec comme du Canada depuis 1982.

Ma réflexion concerne le développement du travail à temps partiel au Québec et au Canada à titre d'élément déterminant du cadre structurel dans lequel se déroule l'insertion professionnelle des jeunes, et des jeunes femmes en particulier, un élément déterminant de la marginalisation à laquelle nos sociétés contraignent les jeunes sur les plans social et économique comme sur celui de l'emploi.

C'est donc dire que le travail à temps partiel, associé à la tertiarisation du marché du travail et la précarité à laquelle tout cela destine plus souvent qu'autrement les jeunes, seront entrevus comme ayant une influence structurelle sur l'insertion professionnelle. Le temps partiel, la tertiarisation de l'économie et la précarité seront ici analysés comme des éléments qui perdurent, qui s'inscrivent dans le développement même de l'économie et du marché du travail. Cette conception se situe au rebours d'une autre, plus conjoncturelle du phénomène, qui les considérerait comme ponctuels, passagers, davantage liés à la manière dont se présentent les rapports sociétaux en un moment donné.

Il importe de situer cette communication en amont d'une analyse plus fine des nouveaux cheminements de carrière possibles ou probables. Elle cherche essentiellement à débusquer l'une de nos étonnantes contradictions en matière d'emploi, à savoir que d'une part, dans nos sociétés, le travail constitue encore la voie d'intégration privilégiée, celle qui donne formellement accès au bien-être individuel et collectif, alors que d'autre part, ces mêmes sociétés cherchent par tous les moyens, technologiques ou autres, à réduire la part nécessaire d'énergie humaine dans le procès de travail.

1. Jeunes et temps partiel : un couple qui vieillit mal

Nos jeunes travaillent de plus en plus. Au Québec, leur taux d'activité est passé de 59,3 % en 1975 à 66,7 % en 1988. Si un peu moins d'une personne de 15 à 19 ans sur deux est présente sur le marché du travail, plus des trois quarts des 20-24 ans sont actifs. Si depuis 1982 la Belle Province a connu la plus longue période d'expansion économique de son histoire d'après-guerre, cette prospérité n'a vraisemblablement pas profité à

tous et à toutes de la même façon. Depuis une quinzaine d'années, le travail à temps partiel a connu une croissance imposante : en 1975, 7,1 % de toutes les personnes au travail au Québec l'étaient par le biais d'un travail à temps partiel, alors que cette proportion est atteint 13,5 % en 1989.

Pour la période de 1975 à 1987, l'emploi à temps partiel a plus que doublé chez les jeunes : la récession de 1981-1982, qui a raflé à elle seule 51 000 emplois permanents chez les 15-24 ans et les a remplaçés par 45 000 emplois à temps partiel, n'est certes pas étrangère au phénomène. Ainsi, ce type de travail qui représentait 11,9 % de l'emploi des jeunes en 1975 en constitue 30,6 % en 1989.

L'analyse de la répartition des emplois à temps partiel selon l'âge montre que ce sont les jeunes de 15 à 24 ans qui occupent la plus forte proportion d'emplois de ce type, soit 40,5 % en 1989, alors que les 25-44 ans en occupent 37,6 % et les 45 ans et plus quelque 21,9 %.

Bien sûr, les jeunes n'ont pas été le seul groupe de personnes touché par l'expansion du temps partiel. À preuve, on constate que depuis 1979, la proportion des 25-44 ans dans l'ensemble des salariées et salariés à temps partiel n'a cessé d'augmenter alors que celle des jeunes a quelque peu diminué.

2. SEXE ET TEMPS PARTIEL : UNE PROBLÉMATIQUE D'UN GENRE PARTICULIER

Précisons d'abord que la norme de l'emploi à temps plein, soit l'accumulation de 49 à 52 semaines annuelles de travail, qui ne concerne actuellement qu'une personne sur deux au Québec comme au Canada, ne se retrouve que chez 40 % des femmes.

En 1987, les femmes constituent 42,3 % de la main-d'œuvre salariée du Québec. C'est dire que sur 10 personnes en présence sur le marché formel du travail, 4 sont des femmes. En considérant le taux global de participation des Québécoises à la main-d'œuvre, on s'aperçoit que plus d'une femme sur deux, soit précisément 53,2 %, sont en lien avec le marché du travail en 1988. Cette proportion grimpe même à 72,3 % à l'échelle canadienne, chez le groupe des 20 à 35 ans, soit aux âges de haute fécondité. Ainsi, de plus en plus de femmes dans la force de l'âge, en couple et ayant des enfants sont appelées à occuper un emploi.

Or, au moment même où la proportion de femmes qui participent au marché de l'emploi augmente, le travail à temps partiel prend une importance accrue : alors qu'en 1976 le taux de participation des femmes au marché du travail était de 41,2 %, 14,4 % d'entre elles travaillaient à temps partiel. En 1988, alors que 53,2 % des femmes participent activement au marché du travail, 22,6 % occupent un emploi à temps partiel.

De fait, en proportion de l'emploi total occupé par les hommes et les femmes, le temps partiel s'est largement féminisé au Québec : ce type d'emploi constitue 6,8 % de l'emploi des Québécois alors qu'il représente bel et bien 22,6 % de l'emploi de leurs consœurs. Le tableau 1 illustre ce phénomène. On y confirme que, si chez les hommes, il touche davantage les jeunes de 15 à 24 ans et les personnes âgées, la situation est tout

autre chez les femmes, qui se retrouvent dans ce type d'emploi d'une façon beaucoup plus marquée que les hommes, à chacune des strates d'âge considérées.

Chez les jeunes de 15 à 24 ans en particulier, on observe que le temps partiel correspond à plus du tiers de l'emploi total des Québécoises, soit 34 %, et à moins du quart de celui des jeunes hommes du même âge, soit 24,7 %.

TABLEAU 1

Travail à temps partiel en proportion de l'emploi total, selon l'âge et le sexe, au Québec, 1987

Âge	Femmes % temps partiel/total	Hommes % temps partiel/total
15-14 ans	34,0	24,7
25-44 ans	18,7	2,6
45-54 ans	17,9	1,4
55-64 ans	28,2	4,3
65 ans et +	40,0	31,6
Total	22,6	6,8

Source — Motard, L., Tardieu, C. (1990).

Le tableau suivant met en évidence qu'au Canada, en 1987, et la même situation s'impose que dans le cas du Québec, le temps partiel représente 42,2 % de l'ensemble des emplois occupés par les femmes de 16 à 24 ans comparativement à 29,6 % chez les hommes du même âge.

Toujours selon le tableau 2, l'emploi à temps partiel évolue fortement chez les jeunes femmes et chez les jeunes hommes de 16 à 24 ans pour la période de 1980 à 1983, et il continue à s'accroître par la suite, mais de façon beaucoup moins marquée.

Mais l'écart qui sépare les jeunes hommes des jeunes femmes de 16 à 24 ans, tel qu'il est consigné à la dernière ligne du tableau, ne cesse, lui, de s'élargir depuis 1983 : 9,9 points de pourcentage en 1983 pour 11,4 en 1984 et 12,6 en 1987. Tout se passe comme si après 1983, la proportion de jeunes garçons travaillant à temps partiel se stabilisait alors qu'elle continuait à augmenter dans le cas des jeunes filles.

Ajoutons à ces données que près des trois quarts des personnes qui travaillent à temps partiel au pays, soit 72 % en 1987, sont des femmes et que la hausse du temps partiel se manifeste surtout dans le secteur tertiaire où l'on retrouve près de 90 % des personnes. Uniquement entre 1983 et 1987, 9 emplois créés sur 10 l'ont été dans le secteur des services, ce qui a amené ce secteur à cumuler, en 1987, 72,5 % de l'emploi total. Connaissant la forte représentation des femmes au sein des activités de services (84 % des travailleuses canadiennes de 1988 œuvrent dans ce secteur), on ne s'étonne guère de constater qu'elles représentent près des trois quarts de la main-d'œuvre à temps partiel. Ainsi, 34 % des jeunes travailleuses de 15 à 24 ans du Québec, comparativement à 42,2 % de celles du Canada, occupent un emploi de ce type.

TABLEAU 2

Travail à temps partiel, en pourcentage, selon le sexe et l'âge
Canada, 1980-1987

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Hommes								
16 ans et +	8,5	8,8	10,1	11,0	10,9	10,7	10,8	10,6
16-24 ans	20,7	22,1	26,2	29,3	29,4	29,6	30,0	29,6
25-44 ans	3,8	4,0	4,9	5,3	5,3	5,0	4,9	4,9
45 ans et +	7,4	7,6	8,4	9,4	9,0	8,9	9,4	9,3
Femmes								
16 ans et +	32,0	32,2	33,7	34,4	34,1	34,6	34,0	33,8
16-24 ans	32,0	33,0	36,6	39,2	40,8	41,3	42,0	42,2
25-44 ans	29,9	30,1	30,7	30,8	29,8	30,5	29,6	29,4
45 ans et +	36,1	35,5	36,9	37,1	36,7	37,2	36,7	36,4
Écart femmes-hommes pour les 16-24 ans*	12,7	10,9	10,4	9,9	11,4	11,7	12,0	12,6

* Variation en points de pourcentage

Source — Tremblay, D.G. (1990).

Selon Simon Langlois (1990a), on assiste à une bipolarisation du travail à temps partiel autour de deux clientèles très différentes, quoique quantitativement comparables.

Un premier groupe est formé de jeunes et de personnes âgées, auquel s'adjoignent des femmes avec des enfants en bas âge et des femmes dans la cinquantaine qui effectuent un retour sur le marché du travail. *«Globalement, écrit-il, il s'agit de personnes qui connaissent une situation personnelle privilégiée ou favorable, par exemple des personnes sans dépendant ou qui vivent avec un conjoint ayant un emploi»*. Il faut considérer ici le contingent de plus en plus élevé d'étudiantes et d'étudiants qui allient travail et études par le biais du temps partiel. Langlois (1990a) estime qu'environ le tiers des jeunes de 20 à 24 ans qui étudient à temps plein font en même temps partie de la main-d'œuvre. Selon ses analyses, ces jeunes occuperaient plus de 40 % de tous les emplois à temps partiel du Québec. Arnold Beaudin (1989) pour sa part confirme cette tendance des jeunes à travailler davantage que par le passé tout en poursuivant leurs études; il relève que le taux d'activité des 15-24 ans qui fréquentent l'école à temps plein est en nette progression depuis 1975, passant de 17,2 % à 34,5 % en 1988.

Langlois identifie un deuxième groupe de salariées et salariés à temps partiel; à l'intérieur duquel se retrouvent des personnes susceptibles de travailler à temps plein, c'est-à-dire qui ont terminé leurs études ou qui ne sont pas encore arrivées à l'âge de la

retraite et notamment une proportion grandissante de femmes. Pour ce groupe, le travail à temps partiel apparaît comme un choix forcé, un travail précaire non désiré.

L'analyse des raisons qui motivent le travail à temps partiel, chez les femmes comme chez les hommes, révèle que celui-ci est de plus en plus involontaire. Toujours selon Langlois (1990b), la proportion du travail à temps partiel involontaire est passée, au Québec, de 17,3 % de tous les emplois à temps partiel en 1975, à 36,7 % en 1986. Chez les femmes en particulier, Motard et Tardieu du Conseil du Statut de la Femme rapportent qu'en 1988, 32,8 % des femmes qui travaillent à temps partiel ont dit se contenter de ce type d'emploi faute d'en dénicher un à temps plein.

3. Temps partiel, jeunes et revenus : une union précaire ou un mariage à trois?

En 1988, à peine le tiers des jeunes en emploi, âgées ou âgés de 15 à 24 ans, bénéficie des protections et avantages sociaux généralement associés à un travail régulier. Une certaine étude de Statistiques Canada établit que le salaire relatif chez les 15-19 ans en 1986 est de 27 % inférieur à ce qu'il était en 1977, alors que celui des 20-24 ans a, pour sa part, chuté de 15 % depuis 1981.

Au Québec, la proportion de jeunes dans les catégories salariales les plus faibles a doublé entre 1981 et 1988; le tiers de la jeunesse s'est retrouvé ainsi dans les emplois les moins bien payés. Langlois (1990a), qui a étudé la variance des salaires réels, en arrive à observer une augmentation des différences et des inégalités sur le marché du travail :

> *Globalement, on assiste depuis plus de dix ans à une sorte de retour en arrière et à l'extension de formes archaïques de l'organisation du travail que l'on croyait révolues : précarité, salaires réels en baisse, absence de protection sociale. La situation actuelle vécue par plusieurs centaines d'enseignants, depuis le primaire jusqu'à l'université, qui sont remplaçants à la leçon ou chargés de cours, est-elle si différente de la situation de leurs collègues des années 1940?*

En outre, dans l'ensemble de la population active on continue de noter une inéquité salariale manifeste entre les hommes et les femmes tant sur le plan du travail à temps partiel que sur celui du travail à temps plein : en 1985, le revenu moyen des Québécoises qui travaillent à temps partiel correspond à 83 % du revenu des hommes qui effectuent un travail de ce type; en 1988, le revenu moyen des femmes qui exercent un emploi à temps plein, au Québec comme au Canada, représente environ 65 % du revenu des hommes.

Cette situation n'est pas étrangère au type de participation au marché du travail qui est réservé aux femmes. Tremblay (1990) montre que les activités du tertiaire, secteur où sont concentrés les emplois des femmes, sont beaucoup moins rémunératrices que celles générées par le secteur secondaire. Dans les faits, une étude du Centre canadien du marché du travail et de la productivité, effectuée en 1988, évalue que plus de la moitié des nouveaux emplois créés dans le secteur des services entre 1983 et 1987 sont des emplois rattachés à des sous-secteurs où les gains hebdomadaires moyens sont inférieurs à 300 $.

Par ailleurs, il n'est pas du tout assuré qu'un travail à temps partiel vaille mieux que l'absence réelle de travail sur le plan de la pauvreté. Le seuil de pauvreté, tel que le définit *Statistiques Canada*, équivaut au niveau où l'on consacre en moyenne 58,5 % de son revenu pour combler ses besoins essentiels (nourriture, logement, habillement), soit 20 % de plus que celui de la moyenne des gens. Le taux de pauvreté correspond ainsi à la proportion de gens qui vivent sous ce seuil, donc qui utilisent 58,5 % de leurs revenus pour se nourrir, se loger et se vêtir.

En 1986, près de 56 % des familles à faibles revenus sont dirigées par une personne qui participe au marché du travail. Le risque de pauvreté des familles dont le chef travaille à temps partiel est cinq fois plus élevé que chez une famille dont le chef travaille à temps plein : 21,7 % contre 4,8 %. La situation est semblable chez les personnes seules : le taux de pauvreté atteint 48 % chez celles qui travaillent à temps partiel, contre 9 % chez celles qui détiennent un emploi à temps plein. En outre, tant pour les familles que pour les personnes seules, plus le nombre de semaines travaillées augmente, plus les risques de pauvreté s'abaissent.

Le phénomène de la marginalisation grandissante des jeunes en regard du marché du travail draine ainsi avec lui tout le problème de la pauvreté à l'intérieur d'une société où le travail représente la clef d'accès à des ressources financières, lesquelles permettent l'utilisation de la richesse dite collective. En d'autres termes, l'exclusion de la sphère du travail se traduit en exclusion sociale, non pas parce que le travail en soi constitue le seul moyen d'intégration des individus à la société, mais bien parce que notre société accepte encore de lui faire jouer ce rôle, alors que dans les faits, il ne représente la réalité que pour une personne sur deux actuellement, au Québec comme au Canada. Dans un tel contexte, un accès réduit au marché du travail ne peut que représenter un cul-de-sac dont l'aboutissement, pour les exclues et les exclus, se concrétise par un état de pauvreté.

Tout cela contribue à alimenter l'idée du retour d'une classe de serviteurs. L'existence de celle-ci est cependant moins probante qu'à l'époque où les classes aisées embauchaient une nombreuse domesticité. Mais elle s'appuie tout autant sur un travail que ceux et celles qui gagnent bien leur vie transfèrent sur d'autres à qui l'économie n'a pas d'emploi à offrir.

Comme l'a dit Gorz (1988), nous sommes de plus en plus confrontées et confrontés à une société dualisée à l'intérieur de laquelle la valorisation, au travail, d'une élite hautement spécialisée a pour contrepoids la marginalisation croissante de larges couches de population n'appartenant pas à cette élite.

> *La scission, écrit-il, de la société en des classes hyperactives dans la sphère économique, d'une part, et une masse exclue ou marginalisée par rapport à cette sphère, d'autre part, permet donc le développement d'un sous-système au sein duquel l'élite économique achète des loisirs en faisant travailler des tiers à sa place, à bas prix, pour son avantage privé. Le travail des serviteurs personnels et des entreprises fournissant des services personnels libère du temps pour cette élite et agrémente sa vie; les loisirs des élites économiques procurent des emplois le plus souvent à rabais à une partie des masses expulsées de la sphère de l'économie.*

De 1975 à 1985, l'âge moyen des prestataires d'aide sociale au Québec est passé de 36 à 27 ans. En mars 1991, un article du journal *Le Devoir* titrait «40 % des bénéficiaires de l'aide sociale ont moins de 30 ans». Aux dires du Conseil permanent de la jeunesse, de l'ensemble des prestataires de moins de 30 ans de 1989, 61 % sont des femmes dont la moitié est constituée de femmes chefs de familles monoparentales.

Face à cette problématique, il importe de considérer la croissance fulgurante des familles monoparentales au Canada, soit 130 % entre 1966 et 1986 si l'on en croit l'étude de Moore menée en 1987. Les familles monoparentales constituent actuellement 13 % de l'ensemble des familles canadiennes. Dans 82 % des cas, c'est une femme qui en assure la responsabilité et l'analyse par groupe d'âge révèle par ailleurs que 94 % des familles monoparentales dirigées par une personne de 15 à 24 ans le sont par une femme.

De quoi donner raison à la cruelle mais non moins réaliste démonstration de Harel-Giasson dont une copie se trouve en dernière page de ce document. Sur 100 adolescentes, six demeureront célibataires toute leur vie alors que 94 se marieront au moins une fois. De ce dernier nombre, 38 femmes se verront confrontées à une séparation ou à un divorce au cours de leur vie. Parmi les 56 qui resteront mariées, 42 survivront à leur mari. Le total des chiffres obtenus soit les six célibataires, les 38 séparées ou divorcées et les 42 veuves met en évidence que 86 femmes sur 100, un jour ou l'autre de leur vie, n'auront pas d'homme à côté d'elles pour subvenir à leurs besoins financiers. Quant aux 14 femmes qui passeront leur vie auprès de leur conjoint, les chiffres portent à penser qu'au moins deux d'entre elles, et leurs familles, seront aux prises avec des problèmes de pauvreté, à moins que ces femmes n'occupent elles-mêmes un emploi rémunéré. Comme quoi Woody Allen (1975) n'avait pas tort de prétendre que «la richesse vaut mieux que la pauvreté, ne serait-ce que pour des raisons d'ordre financier!»

4. L'ACCÈS À L'EMPLOI, D'ABORD ET AVANT TOUT

La restructuration du marché du travail autour d'emplois à temps partiel, dans des secteurs peu rémunérés et sans grande sécurité influence largement la marginalisation objective de la jeunesse en regard de l'emploi. Objective, car elle ne représente vraisemblablement pas un choix pour tous et toutes. Si le temps partiel est un temps choisi pour un groupe de salariées et salariés dont un fort contingent d'étudiantes et d'étudiants, il est un temps subi pour une majorité grandissante de personnes. «Les routes qui ne promettent pas le pays de leur destination sont les routes aimées» écrivait Char. Malheureusement, le temps partiel n'incarne pas ce genre de sentier puisque l'on sait d'ores et déjà qu'il mène à une exclusion des sphères sociale et économique. L'étroite relation qui unit le temps partiel à la pauvreté n'est sans doute qu'une des résultantes de cette marginalisation.

Soutenir que l'augmentation de la richesse du Québec des dernières années a engendré un développement qui sache favoriser la croissance, sans création d'inégalités, et qui offre à tous et à toutes des chances équivalentes d'épanouissement est à proprement parler illusoire. En particulier pour les jeunes, l'accroissement des écarts observés quant à l'accès au travail, au type d'emplois offerts et aux revenus qui s'y rattachent laisse à penser que cette croissance qui a caractérisé le Québec ne représente peut-être pas un véritable développement.

On pourra toujours invoquer le fait que les jeunes n'ont pas les formations professionnelles attendues, les habiletés voulues, les compétences recherchées, la culture prisée, la motivation et le sens de l'effort et ce sera peut-être vrai. Mais ceci consiste, jusqu'à un certain point, à privatiser des problèmes de société, comme le disait Baby. En outre, ce n'est pas ce qu'on reproche aux jeunes quand on leur refuse un emploi. On leur reproche tout simplement de ne pas avoir d'expérience! Mais à 20 ans, a-t-on autre chose que de l'espoir et peut-être un peu de la vie devant soi?

Accepter de faire porter uniquement aux individus les conséquences inhérentes à un constat d'échec du flambeau économique dans sa capacité à gérer le travail, son développement et l'emploi, est à tout le moins douteux. Faire reposer sur l'unique développement de l'employabilité des individus la capacité à résoudre le problème d'emploi constitue une stratégie de contournement du problème fondamental : il n'y a plus suffisamment de travail pour faire vivre tout le monde. Parier que le développement de l'employabilité des individus constitue le tournant privilégié d'accès au marché du travail, c'est en fait, de la part de l'État, se débarrasser «d'une patate chaude», comme dit l'expression, en la refilant à des boîtes qui, pour compétentes qu'elles soient en leur matière, n'ont certainement pas à porter seules, en privé, un problème collectif.

Nos propos ne cherchent aucunement à remettre en cause l'importance du développement et du maintien chez l'individu de moult compétences et habiletés techniques et sociales dans sa quête d'emploi et encore moins à préjudicier de la capacité des projets financés par nos gouvernements à mener à bien leur mission en matière de développement de l'employabilité. Ces mesures, pour efficaces qu'elles soient en matière de sauvetage, sont-elles suffisantes pour résoudre le problème que constitue le manque d'emplois? Voilà la question d'après nous.

C'est la capacité d'accueil du marché du travail, sa capacité à intégrer la jeunesse qui est ici en cause. Il nous faut peut-être prendre davantage de recul quant à nos propres choix sociaux en matière de croissance économique. On ne peut à la fois faire l'apologie du travail et lui conserver ainsi son rôle de clef d'accès au bien-être individuel et collectif, en même temps que de consentir d'imposantes quantités d'énergie, de temps et d'argent à réduire la place effective qu'il prend dans nos vies. De deux choses l'une :

- ou bien le travail cesse d'être l'étalon-repère qui donne accès à des ressources financières permettant l'intégration sociale et professionnelle, et nous acceptons de considérer le chômage comme une conséquence directe de nos propres choix en matière de technologisation et de structuration du marché du travail; Gorz, dans Métamorphoses du travail quête de sens, nous rappelle à cet égard que notre investissement de la sphère technologique a pour conséquence de réduire l'ensemble des heures travaillées à la grandeur de la planète et ce, depuis une bonne dizaine d'années; il nous rappelle aussi que l'énergie humaine devient de moins en moins nécessaire en matière de procès de travail;
- ou bien dis-je, nous continuons à voir le travail comme la carte maîtresse de l'intégration à la vie professionnelle, à la vie sociale, comme la carte d'accès à la richesse provoquée par l'expansion économique des dernières décennies, en cherchant cependant à diminuer les écarts de plus en plus marqués qui divisent nos sociétés en deux

camps, à savoir celui des détenteurs, des détentrices d'un emploi à temps plein, et les autres. Dans une telle optique, c'est à la mise en place d'une politique de plein emploi qu'il faut nous attaquer.

À combien faudra-t-il que grimpe la part du travail à temps partiel involontaire dans l'emploi total pour que l'on admette que ce genre d'emplois voue de plus en plus massivement à la non-intégration sociale et professionnelle ainsi qu'à la pauvreté bon nombre de jeunes et de femmes?

Accepter de marginaliser ainsi ses propres forces vives, c'est, sur le plan social, se vouer à être vieux, à la manière dont Genet écrivait : *«Et les jours qui se suivent font ta vie plus longue que large.»*

RÉFÉRENCES

ALLEN, W. (1975).
Dieu, Shakespeare et moi. *Opus 1*. Paris : Solar.

BABY, A. (1990).
L'école, lieu et enjeu. Cahiers de recherche sociologique, *14*.

BEAUDIN, A. (1989).
Les jeunes et le marché du travail au Québec. État de situation. *In Le marché du travail, 10*(9).

CENTRE CANADIEN DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA PRODUCTIVITÉ. (1988).
La qualité des nouveaux emplois dans les services. Notes de recherche 2. Ottawa : CCMTP.

CHAR, R. (1978).
Le nu perdu et autres poèmes (1964-1975). Paris : Gallimard.

CIAFT. (1988).
Réactions du Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail du Québec Inc. au document d'orientation : Pour une politique de sécurité du revenu. Mémoire présenté à la Commission des affaires sociales.

CIAFT. (1990).
La formation professionnelle et l'emploi, la famille et la fiscalité en cause : des enjeux de taille pour les Québécoises dans le débat concernant l'avenir du Québec. Mémoire présenté à la Commission parlementaire élargie sur l'avenir du Québec.

CONSEIL CONSULTATIF CANADIEN SUR LA SITUATION DE LA FEMME. (1986).
Mémoire présenté à la Commission d'enquête sur l'assurance-chômage. Ottawa : CCCSF.

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES. (1989).
Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique. Québec : Gaëtan Morin éditeur.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE. (1989).
Les couleurs de la jeunesse noir sur blanc. Rapport des audiences publiques sur la jeunesse. Québec : Ministère du Conseil exécutif, Conseil permanent de la jeunesse.

FECHET, G. (1990).
Qualifications. *In* S. Langlois *et al.* (éd.), *La société québécoise en tendances 1960-1990*, (p. 169 à 172). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

GAUTHIER, M. (1987).
Les nouveaux visages de la pauvreté. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

GENET, J. (1942).
Notre-Dame des fleurs. *In Œuvres complètes*, volume 2. Paris : Gallimard.

GORZ, A. (1988).
Métamorphoses du travail. Quête de sens. Critique de la raison économique. Paris : Galilée, collection débats.

LANGLOIS, S. (1990a).
Anciennes et nouvelles formes d'inégalité et de différenciation sociale au Québec. *In* F. Dumont *et al.* (éd.), *La société québécoise après 30 ans de changements*, (p. 81 à 98). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

LANGLOIS, S. (1990b).
Formes d'emploi. *In* S. Langlois *et al.* (éd.), *La société québécoise en tendances 1960-1990*, (p. 173 à 189). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1985).
Explorons de nouveaux espaces. Québec : Conseil du statut de la femme et ministère de la Science et de la Technologie.

MOORE, M. (1987).
Women parenting alone. *Canadian social trends*. Ottawa : Statisctics Canada.

MOTARD, L. et TARDIEU, C. (1990).
Les femmes ça compte. Gouvernement du Québec : Conseil du statut de la femme.

SALVET, J.-M. (1989).
Plein d'emplois pour les jeunes : mal payés et précaires. *La Presse*, 12 août 1989, B-4.

SECRÉTARIAT DE LA CONDITION FÉMININE. (1989).
La situation socioéconomique des Québécoises : quelques indicateurs. Gouvernement du Québec.

STATISTIQUES CANADA. (1987).
La population active, (décembre, Cat. 71-001). Ottawa : Approvisionnement et Services Canada.

STATISTIQUES CANADA. (1988).
Gains moyens des hommes et des femmes. Ottawa : Approvisionnement et Services Canada.

TREMBLAY, D.G. (1990).
Économie du travail. Montréal : Albert Saint-Martin.

TREMBLAY, J.-M. (1991).
Le travail en 1991, une réalité sociale à découvrir. Une approche sociologique. Chicoutimi : Éditions Jean-Marie Tremblay.

Les conditions du premier emploi en France

Auguste Boureau
France

Introduction

Il y a six ans, reparti d'un simple Brevet de technicien agricole, j'ai tout d'abord réalisé un diplôme universitaire d'études de la pratique sociale (DUEPS) à l'Université François RABELAIS à Tours, puis un diplôme d'études approfondies; actuellement je termine ma première année de thèse.

Au moment où je travaillais dans le cadre du DUEPS sur la participation des parents à l'éducation et la réussite scolaire, j'ai toujours eu le sentiment qu'au cours de ces trois années de formation, je n'avais entrouvert qu'une porte sur le rôle fondamental des parents et que la réussite scolaire n'était qu'un des aspects du développement personnel du jeune. Il me semblait, à cette époque déjà, qu'il serait passionnant de prolonger cette recherche dans l'idée d'observer et d'analyser le parcours professionnel de l'ensemble des jeunes avec l'idée d'essayer de déterminer si la participation des parents à l'éducation contribue à être un facteur de réussite dans ce domaine.

Jeunes et parents sont pour moi les deux mots clés, je dirai les deux passions qui m'animent aussi bien professionnellement que personnellement. D'une part, je suis parents et j'ai des enfants; d'autre part, je travaille avec des jeunes : je suis directeur d'un établissement scolaire où l'on pratique l'alternance école/entreprise dans la formation des jeunes filles et des jeunes garçons de 14 à 20 ans; enfin, j'assume, depuis 15 ans, un certain nombre de responsabilités dans les associations des parents tant au niveau local que régional.

Dans ce vaste champ d'investigations que représentent les jeunes et les parents, j'ai commencé à étudier la partie qui concerne l'entrée de ces jeunes dans le monde du travail tout en essayant de découvrir quel rôle les parents peuvent y tenir. Comme les éléments sont tellement imbriqués les uns dans les autres, ma recherche porte en définitive surtout sur le fait de déterminer les conditions du premier emploi.

Dans mes propos, je développerai quelques généralités sur les conditions de ce premier emploi en France. Puis je développerai la problématique et la méthodologie de ma recherche. Enfin, je garderai une place plus grande pour ma troisième partie, qui concerne les premiers résultats d'une enquête auprès de 400 personnes, bien qu'aujourd'hui, elle ne soit encore exploitée en totalité.

1. Les conditions du premier emploi

Il est très difficile aujourd'hui d'avoir une conception rigide concernant la transition qui s'opère en fin de formation et qui aboutit au premier emploi. L'âge et les niveaux d'étude sont très variables. Le chômage est souvent une constante pour des jeunes qui sortent de la formation.

Nous pourrions penser que la réussite scolaire est un gage d'insertion professionnelle. Cela n'est pas évident du point de vue de l'idéologie scolaire classique. Les objectifs de l'école sont d'abord de développer la personnalité et la culture. Alors que de trouver un emploi est un objectif moins noble, plus roturier.

L'école, en France, a pourtant beaucoup évolué depuis trente ans. De nombreuses réformes se sont succédées. Nous pouvons distinguer plusieurs étapes importantes :

- la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans,
- la suppression des classes de fin d'études primaires,
- le passage «presque obligatoire» jusqu'en 3e et le brevet des collèges,
- la mise en place des lycées professionnels,
- l'augmentation du nombre d'élèves dans les lycées d'enseignement général avec le slogan de nos trois derniers ministres de l'éducation : «80 % d'une tranche d'âge doit obtenir le niveau du baccalauréat»,
- l'augmentation du nombre d'étudiants dans les universités, ce qui n'est qu'une conséquence logique de l'évolution précédente.

Cependant, malgré cette évolution importante de l'école, nous pouvons nous poser la question pour déterminer si cette dernière a bien suivi l'évolution de la société et du monde du travail en particulier.

En fait, nous constatons toute une transformation des entreprises et de l'emploi. Les grandes industries de la première moitié de ce siècle disparaissent les unes après les autres, surtout celles qui emploient souvent une main-d'œuvre peu qualifiée. Aujourd'hui, de nouvelles entreprises apparaissent avec des technologies nouvelles. Nous voyons aussi l'apparition de nouveaux emplois d'avenir.

Par ailleurs, les entreprises essaient d'adapter leurs demandes aux nouvelles contraintes économiques. Conscientes de la priorité absolue de la rentabilité sur tout autre objectif, dans un contexte de concurrence accrue, elles recherchent avant tout des hommes de terrain capables, certes de conquérir des marchés, mais aussi de faire des économies.

Ainsi, nous avons l'impression qu'entre l'école traditionnelle et l'emploi, il s'agit de deux routes parallèles : chacune progresse et évolue bien sûr, mais chacune ne tient pas beaucoup compte de l'autre.

Il existe, c'est vrai, beaucoup d'aspects qu'il est difficile de maîtriser. Par exemple, nombreuses sont les entreprises qui se plaignent de ne pas trouver des gens qualifiés dans des domaines précis. Il est vrai aussi que notre culture française pousse les adolescents à fuir les activités manuelles et industrielles pour concevoir leur avenir dans le tertiaire. Pourtant, des perspectives professionnelles réelles se situent dans l'artisanat et l'industrie. Or, les jeunes s'en détournent sans les connaître. Faute d'une coopération suffisante entre le monde de l'éducation et les entreprises, aucune occasion ne leur est donnée de les découvrir.

Les relations école-premier emploi ne sont pas évidentes. Nous pouvons même affirmer qu'en France «elles sont souvent inexistantes». La réussite scolaire permet-elle de mieux trouver ce premier emploi? Nous pouvons simplement en émettre l'hypothèse.

Le monde de l'emploi semble donc un monde de contradictions. De plus, dans ce contexte, le chômage est devenu un fléau. Il touche environ 2 700 000 personnes dont 40 % de jeunes de moins de 26 ans.

Nous constatons aussi que depuis quinze ans nos différents gouvernements ont investi des sommes considérables dans ce que nous appelons la politique de la transition professionnelle, afin de faciliter l'emploi et de diminuer le chômage. Nous pouvons nous demander ce qui a causé cette situation, alors qu'il existe un service public de l'éducation où bien des jeunes passent au minimum dix ans, douze ans ou souvent plus, mais sans possibilité de déboucher sur un premier emploi pour un bon nombre d'entre eux.

Voici donc quelques généralités succinctes mais qui décrivent bien le contexte paradoxal dans lequel se situe cette recherche. Ceci conduit bien sûr à la présentation de la problématique.

2. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

D'un côté, un emploi à trouver; de l'autre, des parents, l'école et des jeunes à éduquer et à former. Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école a pour rôle de former intellectuellement des jeunes, garçons et filles. Elle doit apporter des ouvertures, des connaissances et des techniques tout en insérant l'élève dans une culture où il peut acquérir un sens de l'homme et de la vie.

Le terme «emploi» désigne l'utilisation par l'appareil de production, de la population qui, en fonction de son âge et de ses aptitudes, est disposée à travailler. Quand nous examinons la bibliographie de l'emploi et plus particulièrement du premier emploi, tous les livres parlent des différents partenaires autour des jeunes : les entreprises, l'école, le syndicalisme, le pouvoir politique, les missions locales, les permanences d'accueil, les commissions départementales, l'ANPE, etc. Par contre, rien ou pratiquement rien ne concerne le rôle des parents dans le premier emploi.

Nous pouvons aussi nous placer du point de vue des jeunes et nous demander ce que représente aujourd'hui la profession pour un jeune? Si nous remontons d'une génération, nous observons que la profession était symbole de réussite et de réalisation de sa vie en société. On lui sacrifiait parfois sa vie de famille au point d'en faire un test de valeur sociale et même une raison de vivre. Il apparaît aujourd'hui, aux nouvelles générations, que vivre pour travailler n'est pas suffisant et que la transformation des choses ne vaut pas le risque de perdre des valeurs familiales et sociales de convivialité dont l'entreprise elle-même appelle à la prise en compte.

Dans le projet de cette thèse, quatre questions fondamentales dominent mes préoccupations. Comment la famille favorise-t-elle le premier emploi de leur enfant? Comment l'école aide-t-elle à ce premier emploi? Quels sont les autres acteurs qui vont intervenir

dans cette démarche? Quelle est la part de responsabilité personnelle du jeune dans le mécanisme de recherche d'un premier emploi ?

Le jeune se situe donc au milieu d'acteurs qui agiront sur lui au niveau de ce premier emploi. À partir de ces quatre questions, j'ai déterminé un certain nombre d'indicateurs ou groupe d'indicateurs pour chacun de ces différents pôles.

a) Concernant la famille

- l'âge des parents
- le niveau d'éducation des parents
- la profession des parents
- les frères et les sœurs
- les conditions de logement
- la dimension relatinnelle de la famille

J'espère ainsi arriver à déterminer des types de structuration de l'environnement familial qui conditionnent l'éducation des enfants.

b) Concernant l'école

- les études proprement dites
- le plaisir de l'école
- les notes et les examens
- la préparation ou non à la recherche d'emplois

c) Concernant les autres acteurs

- la vie associative
- l'importance des copains
- le rôle des médias
- le rôle des entreprises elles-mêmes

d) Concernant le jeune lui-même

- la facilité d'apprendre
- la volonté de réussir
- la dimension relationnelle du jeune

Je vais aussi essayer de déterminer comment s'est déroulé l'adolescence du jeune et quelle fut la dynamique personnelle mise en place pour la recherche de ce premier emploi, quelles sont les interactions entre les différents acteurs? En particulier, je voudrais mettre en évidence les relations personnelles des parents, des frères et sœurs ou des copains avec l'entreprise. Je voudrais étudier aussi le niveau d'aspiration des parents relatif aux études de l'enfant et ensuite l'aide directe apportée à la recherche de l'emploi.

3. MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Au niveau de la méthodologie, je me suis obligé de travailler de deux manières : d'une part, par enquêtes, dont je vais vous donner quelques résultats bientôt; d'autre part, par des entretiens qui seront réalisés cet hiver et au printemps prochain.

Au niveau des enquêtes, j'ai contacté 480 personnes dont : 90 anciens élèves d'un lycée d'enseignement général, 90 anciens élèves d'un lycée d'enseignement professionnel, 100 anciens élèves auprès d'un institut rural et 200 personnes sur la commune de Péronnas, où je réside.

On peut se poser la question de savoir pourquoi j'avais envisagé de choisir des jeunes considérés comme anciens élèves d'un établissement scolaire et des jeunes pris au

hasard dans une commune : je pensais que les établissements donneraient des catégories assez homogènes scolairement, alors que dans une commune il y aurait une hétérogénéité plus importante. Cette dernière caractéristique présente l'avantage d'avoir un éventail très large représentatif d'une population. Cependant, l'enquête proposée permet de comparer toutes ces personnes avec les autres catégories choisies.

On peut se poser aussi la question de savoir pourquoi j'ai choisi de prendre dans une commune le double d'éléments des autres structures. Il me semblait qu'au niveau des établissements scolaires, il y aurait eu un plus fort pourcentage de réponses, car une lettre du chef d'établissement d'origine accompagnait mon enquête. Au contraire, pour les gens pris en mairie de Péronnas, il n'y avait pas de caution possible pour m'aider. Logiquement, j'aurais dû avoir un plus faible pourcentage de retour.

Un petit mot sur les entretiens! J'en réaliserai une vingtaine. Les personnes concernées seront choisies parmi celles qui auront répondu à l'enquête. À ce jour, 89 ont accepté l'idée d'un entretien; il me faudra donc choisir de nouveau.

Il me semble qu'au cours de ces entretiens, et ceci à partir d'une première expérience réalisée dans le cadre du DEA, je mettrai en évidence la dimension relationnelle, l'importance du scolaire dans le premier emploi, le rôle de la famille élargie, l'importance des copains, les conséquences d'une vie associative intense ou médiocre et la trajectoire personnelle de chacun en particulier au cours et en fin d'adolescence.

4. PRÉSENTATION DE RÉSULTATS

4.1 Les enquêtes

Ceux ou plutôt celles qui ont le moins répondu, ce sont celles qui ont la formation la plus basse. Les personnes de la Commune de Péronnas ont répondu aussi bien que les anciens élèves d'établissements scolaires, bien qu'il n'y ait aucune lettre de cautionnement. Sur 480 enquêtes envoyées, 39 sont revenues sans être distribuées (mauvaise adresse) et 441 ont été distribuées. Sur 441 lettres, 248 sont revenues remplies; six ne sont pas exploitables; il en reste donc 242, soit 55 % qui sont exploitables.

4.2 Le statut

Cinq pour cent de chômeurs, c'est peu par rapport à la moyenne nationale (10 % environ) mais 5 % correspond presque au pourcentage de chômeurs dans le département de l'AIN. Ce sont les groupes de personnes qui ont le moins de formation qui ont le taux le plus élevé de chômeurs actuellement et aussi le groupe le plus jeune.

4.3 L'emploi

Malgré leur jeunesse, seuls 40,5 % sont encore dans leur premier emploi; le quart sont dans le second emploi et le quart sont déjà dans le troisième emploi. Le taux le plus élevé dans le premier emploi, ce sont les plus jeunes.

4.4 Le chômage

Parmi notre population enquêtée, les personnes qui sont actuellement au chômage sont des femmes. Par contre, ceux qui ont connu le chômage avant le premier emploi ou entre deux emplois, ce sont les plus jeunes et aussi les deux groupes ayant le moins de formation. Ces catégories possèdent les pourcentages les plus élevés de chômeurs, le nombre de mois par personne le plus important et le nombre de mois le plus important par période de chômage.

4.5 Les acteurs du premier emploi (ceux qui m'ont aidé)

Les 242 enquêtes révèlent que presque 40 % des jeunes estiment que le premier acteur de l'emploi, c'est d'abord soi-même; viennent ensuite presque à égalité les parents et des personnes hors famille; l'école n'apparaît que pour 12,6 %.

4.6 Les mieux préparés à l'emploi

Ici, l'école apparaît en tête, avec presque 30 %; elle est suivie des parents qui ont presque 17 %.

4.7 Comment l'école m'a-t-elle préparé à cet emploi?

Les connaissances générales viennent en premier pour 26 % environ; par contre, si nous associons connaissances techniques et connaissances professionnelles (pour les jeunes ce n'est pas si évident de les dissocier), nous arrivons à 39 %.

4.8 Qu'ont fait mes parents pour m'aider à préparer ce premier emploi?

Pour le quart des enquêtés rien; pour un deuxième quart des enquêtés, pas de réponse. Pour le reste, ce qui ressort, c'est le soutien moral, l'encouragement et la confiance.

4.9 Comparaison «profession des jeunes et profession des parents»

Cinquante pour cent des jeunes sont des employés et 35 % des mères sont aussi des employés. Par contre, les pères se répartissent davantage : 17,4 % de professions intermédiaires, 16,1 % d'employés, 15,3 % d'ouvriers et 14,9 % déjà des retraités

4.10 Comparaison des professions pour le lycée d'enseignement général

Les pères sont avant-tout des gens qui occupent des professions intermédiaires (30,6 %), des artisans, des commerçants, des chefs d'entreprise (16,4 %), des cadres (12,2 %) et des retraités (24,4 %). Les jeunes sont des employés (42,8 %) ou occupent des professions intermédiaires (22,5 %).

4.11 Comparaison des professions pour le lycée d'enseignement professionel

Les jeunes sont employés à 78,4 %; les pères sont ouvriers à 27,1 %, employés à 18,9 %, et de professions intermédiaires à 18,9 %; seulement 8,1 % sont des retraités.

4.12 Comparaison des professions pour l'institut rural

Près de 46 % des jeunes sont employés et 24,6 % sont ouvriers. Les parents sont agriculteurs pour 30 % et on compte aussi 14,8 % d'ouvriers.

4.13 Comparaison des professions pour les personnes d'une commune

Il y a beaucoup d'employés : 22,1 % chez les pères, 45,2 % chez les mères et 43,2 % chez les jeunes. Il y a aussi 15,9 % de jeunes artisans commerçants et chefs d'entreprise.

4.14 La formation générale

Chez les parents, une majorité se sont situés au niveau du certificat d'études 44,3 % et 44,6 %. Par contre, chez les jeunes, il y a deux catégories supérieures : niveau brevet des collèges (32,7 %) et niveau supérieur au BAC (33,5 %).

4.15 La formation générale au lycée d'enseignement général

Les jeunes sont pour 81,6 % au niveau supérieur du BAC, alors que les parents sont pour le père à 20,4 % et pour la mère à 14,7 % et 40,8 % sont au niveau du certificat d'étude.

4.16 La formation générale au lycée d'enseignement professionnel

Les jeunes sont pour 70,3 % au niveau brevet des collèges et pour 16,2 % au niveau du certificat d'études; et les parents sont presque 60 % au niveau du certificat d'études ou en-dessous du certificat d'études.

4.17 La formation générale en institut

Les jeunes sont pour 52,5 % au niveau du brevet des collèges; les parents sont presque 66 % au niveau du certificat d'études ou en-dessous du certificat d'études.

4.18 La formation générale sur la Commune de Peronnas

Les jeunes qui ont un BAC ou plus représentent 68,4 %; les parents, qui ont un certificat d'études ou moins totalisent 50 %; mais il y a quand même 21 % qui disposent du Brevet des Collèges.

Entre lycée et entreprise comment se forme-t-on à une profession?

Marie-Laure Chaix

École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées
Dijon

Introduction

On considère, habituellement, que les dispositifs de formation école-entreprise alternants ont une efficacité sociale dans deux domaines au moins : la formation à une profession et la lutte contre l'échec scolaire. On peut aussi, dans le cas de formations courtes, poursuivre les deux objectifs à la fois. Dans cette optique, l'articulation école-entreprise n'est souvent étudiée que dans un objectif d'efficacité pédagogique : recherche de complémentarité, de références dans le domaine professionnel, de motivation pour les élèves. La question, à savoir en quoi et comment ce dispositif contribue à la formation à une profession, n'est pas vraiment traitée. C'est donc ce à quoi nous allons réfléchir en observant comment se construit l'identité professionnelle chez des élèves de 17 et 18 ans, au niveau de brevet de technicien agricole dans l'enseignement technique agricole français, et ce, à partir de deux enquêtes, l'une réalisées en 1979-1980, l'autre en 1987-1988[1]. Dans la filière du Brevet de technicien agricole, les stages en entreprise font partie intégrante de la formation initiale, les élèves deviennent des stagiaires en entreprise et non des apprentis, ils restent sous statut scolaire. La durée totale des stages est de 12 à 14 semaines réparties sur les deux ans de formation (première et terminale). Le diplôme débouche sur la vie active aussi bien que sur la poursuite d'études dans des voies plus spécialisées. Les élèves sont issu, soit du cycle général (seconde), soit du cycle professionnel (Brevet d'enseignement profesionnel agricole)[2].

Dans ce dispositif associant intimement formation générale et formation professionnelle, allers et retours entre lycée et entreprise, les élèves-stagiaires sont soumis à une double épreuve : le passage de la vie scolaire à la vie professionnelle, le passage de la vie adolescente à la vie adulte. La question se pose dans les termes suivants. Quelles vont être les références des stagiaires pour ce qui est du savoir, c'est-à-dire de la capacité à résoudre des problèmes professionnels, mais aussi pour ce qui est de l'affiliation aux

---

1 La structure méthodologique de chacune des enquêtes a été la suivante : réaliser des entretiens semi-directifs, longs et entièrement enregistrés, avec chacun des partenaires du dispositif école-entreprise c'est-à-dire les enseignants de chaque lycée (en groupe ou individuellement) les maîtres de stage et les stagiaires (individuellement). Pour ces derniers, les entretiens ont eu lieu au cours du stage. Lors de la première enquête, 44 stagiaires ont été interviewés ainsi que leurs maîtres de stage respectifs, en agriculture-élevage (cf CHAIX, M.-L.) : «Comment penser l'articulation école-entreprise». *Formation, emploi, 12*, 1985). Lors de la seconde enquête, j'ai interviewé 59 stagiaires et leurs maîtres de stage respectifs dans des options correspondant aux trois secteurs professionnels alors définis : production (élevage, horticulture et jardins, espaces verts), services (commercialisation des fruits et légumes), transformation (laboratoire d'analyse).

2 Les niveaux de formation s'articulent de la façon suivante : niveau V : Brevet d'enseignement professionnel agricole (BEPA); niveau IV : Brevet de technicien agricole (BTA); niveau III : Brevet de technicien supérieur (BTS).

objectifs, aux valeurs, aux pratiques d'un groupe professionnel donné?[3] Dans le cadre précis des dispositifs lycée-entreprise, les élèves-stagiaires pourront-ils faire leur affaire de ce qu'ils auront appris à des sources différentes et souvent contradictoires, ou bien la multiplication des lieux de formation, la diversité des savoirs ou des approches, vont-elles les conduire à un brouillage de références, à l'impossibilité de construire des références qui leur soient propres? Ces dispositifs sont-ils des lieux de confrontation de leurs projets personnels?

Tels sont les enjeux que ces dispositifs rendent visibles. C'est un enjeu personnel de construction d'identité et c'est un enjeu social qui concerne la capacité des personnes à se constituer comme acteurs sociaux, c'est-à-dire à quitter le domaine strictement culturel pour ce qu'Alain Touraine appelle le domaine politique[4].

Je vais donc traiter deux points successivement. Tout d'abord, je vous propose de construire théoriquement ce dispositif pour savoir en quoi on peut dire que c'est un dispositif de formation. Ensuite, à partir des enquêtes réalisées, je ferai quelques hypothèses sur les modes de constitution de l'identité professionnelle dans les dispositifs école-entreprise.

1. En quoi peut-on dire que les dispositifs école-entreprise sont des dispositifs de formation?

1.1 Cette question est liée à celle de la légitimité sociale accordée aux différents lieux de formation

Pour en endre compte sur l'ensemble du dispositif, l'école et l'entreprise, j'emprunte à Claude Rabant la notion de «champ pédagogique». «Comment définir un champ pédagogique? Disons, comme point de départ, que c'est essentiellement un espace constitué par l'intervention d'une fonction de savoir en tant qu'un pédagogue la représente pour un (des) élève(s).» (p. 91). «Un tel espace n'est rien d'autre, en ce sens, qu'un lieu où il y a du pédagogue, où quelqu'un accepte d'être pour d'autres le représentant du savoir.» (p. 92). Cette notion permet de mettre en évidence l'importance du savoir et de la légitimité sociale qu'il représente pour la mise en place des partenaires de la formation, l'enseignant et l'élève. La problématique institutionnelle ainsi que celle de la relation maître-élève sont réarticulées autour de la question de la légitimité du savoir. Toute crise qui affectera cette légitimité aura donc des effets sur l'institution et sur la relation de formation.

---

3 Ceci en référence aux travaux de J.P. Darré (1985) sur le mode de constitution des savoirs professionnels agricoles dans les réseaux relationnels de proximité.

4 «Ainsi, l'identité devient-elle aux yeux du sociologue non pas l'appel à un être mais la revendication d'une capacité d'action et de changement, son contenu est de moins en moins culturel et de plus en plus politique. Il se définit en termes de choix et non pas de substance, d'essence ou de tradition. Mais ceci ne peut pas s'opérer entièrement dans le cadre d'un appel à l'identité. Il faut que celui-ci soit plus qu'un des éléments constitutifs d'un mouvement social qui se définit par la combinaison d'une défense d'identité, d'une conscience de conflit social et d'un appel au contrôle collectif de certaines orientations culturelles, de tous les grands moyens de production de la société par elle-même. Ainsi, le passage de l'identité défensive à l'identité offensive est tout autant le passage d'un principe simple d'action à l'interrelation de plusieurs principes complémentaires», A. Touraine.

Ainsi, Claude Rabant montre qu'avec la crise de 1968, tout savoir, toute culture ont été contestés au profit de la prise de parole, ce qui a fait éclater le champ pédagogique et, du même coup, a rendu toute pédagogie impossible dans l'horizon de la culture actuelle. Qu'en est-il de l'arrivée de l'entreprise dans ce champ? A-t-elle les mêmes effets, des effets d'éclatement et donc d'impossibilité de mise en place d'un champ pédagogique? Mais, d'un autre côté, de quelle légitimité les lycées se réclament-ils quand ils prétendent faire de la formation professionnelle? La formation à une profession ne relève-t-elle pas d'abord du secteur professionnel lui-même?

C'est parce que, en agriculture, je me suis trouvée devant ce problème de considérer deux voies de formation se réclamant, chacune, d'une légitimité forte — la voie scolaire et la voie professionnelle — et que leur articulation dans des dispositifs variés («alternance», «stages», «rythme approprié»...) a donné lieu à un débat[5], que j'ai introduit des recherches sur les dispositifs de formation lycée/entreprise.

1.2 De quel savoir, qui structure la relation maître de stage-stagiaire comme relation pédagogique, les entreprises peuvent-elles se réclamer?

Un champ pédagogique en entreprise ne peut-il exister que s'il reste structuré par le savoir et les objectifs du lycée? En effet, l'entreprise n'a pas pour premier objectif de faire de la formation. Il y a donc lieu de s'interroger sur sa fonction formative. Qu'est-ce qui est formateur en entreprise? Est-ce un type de savoir, dénommé «pratique»? Un mode d'apprentissage de ces savoirs? Cette représentation d'une fonction de savoir dont on a vu avec C. Rabant qu'elle définissait le champ pédagogique? Est-ce, à distance, les enseignants du lycée, par l'intermédiaire du rapport de stage? Est-ce le professionnel-maître de stage qui remplit cette fonction de pédagogue?

Le partage que l'on fait habituellement, dans ces dispositifs, entre la théorie attribuée à l'école, et la pratique attribuée aux entreprises masque le fait que l'on sait peu de choses sur la nature des savoirs en entreprise et sur leurs modes de transmission. L'idée de la complémentarité de la théorie et de la pratique participe du même obscurcissement.

1.3 Identification des formes de savoir présents en entreprise et discontinuité entre lycée et entreprise sur les modes de constitution de la qualification

Il existe en entreprise des parcours de formation plus complexes que ce que l'on désigne habituellement par «formation sur le tas» et, dans les entreprises sur lesquelles portaient notre recherche, ces parcours sont souvent hétérogènes au parcours de formation scolaire. La position que l'on attribue au stagiaire dans l'organisation du travail et la plus ou moins grande mobilité de cette position sont des révélateurs de ces parcours. D'une façon un peu schématique, on peut dire que la formation en entreprise se joue autour de deux conceptions très différentes de la formation mises en œuvre à travers ces deux types de parcours : d'une part, reproduire de l'intérieur l'itinéraire de tous ceux qui, dans le secteur considéré, ont accédé à un emploi de responsabilité; il s'agit, alors, d'un véritable

5 Jusqu'à permettre l'instauration de deux systèmes de formation en agriculture, l'un se réclamant de «l'alternance» et s'appuyant sur des associations de parents issus du milieu rural et du secteur agricole (les Maisons Familiales) et l'autre d'un «temps plein» de formation (les lycées agricoles publics et confessionnels), ce «temps plein» n'excluant pas, d'ailleurs, des stages en milieu professionnel.

parcours initiatique, au sens anthropologique du terme[6]. D'autre part, prendre, de l'intérieur et de l'extérieur, plusieurs points de vue sur l'emploi considéré; il s'agit, alors, d'une initiation au sens scolaire, qu'on utilise quand on veut signifier l'apprentissage des rudiments du métier. La première conception se situe dans l'optique d'une succession des générations, une optique familiale, en quelque sorte. La seconde conception est plus en rapport avec les méthodologies scolaires d'observation, d'étude, de distanciation. Mais quelle que soit la nature de l'itinéraire, celui-ci doit être analysé en référence, d'une part, à la culture professionnelle propre au milieu considéré et au maître de stage qui a le stagiaire en charge et, d'autre part, à l'organisation du travail dans l'entreprise en question.

2. QUELQUES HYPOTHÈSES SUR LES MODES DE CONSTITUTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DANS LES DISPOSITIFS ÉCOLE-ENTREPRISE

2.1 Le brevet de technicien agricole à l'épreuve des professions

Le brevet de technicien agricole, dont la rénovation a été généralisée à la rentrée de 1985, a pour objectif de former un «responsable ou associé dans une exploitation agricole» ou un «technicien et gestionnaire» dans les trois secteurs professionnels définis[7]. Mais la poursuite d'études est possible au niveau du brevet de technicien supérieur et en formation continue. Le diplôme a donc à la fois un caractère professionnel signifiant un certain niveau de maîtrise et de responsabilité et un caractère général permettant la poursuite d'études supérieures dans une branche professionnelle.

Quelles que soient leurs origines, tous les stagiaires adhèrent à l'idéologie du brevet de technicien agricole telle que la soutient le lycée et selon laquelle ce diplôme correspond à un niveau de responsabilité, d'initiative, d'autonomie relative, représentant donc un «plus» par rapport au brevet d'enseignement professionnel agricole.

Ainsi quand ils parlent de leurs projets, les tagiaires montrent bien qu'ils souhaitent échapper à deux images négatives : celle de chômeur et celle d'ouvrier. Par contraste, l'image de chef d'entreprise est très prisée, manifestant, dans le même temps, d'une certaine méconnaissance des emplois dans des secteurs comme le para-agricole, le commerce, le paysagisme. Quand il n'y a pas concordance entre cette idéologie du brevet de technicien agricole et la position attribuée au stagiaire en entreprise, l'insatisfaction est à son comble et le doute s'installe quant à ce que promet le diplôme.

Ce phénomène est particulièrement sensible chez les élèves issus du brevet d'enseignement professionnel agricole. Pour eux, le brevet de technicien agricole représente un

---

6 En agriculture-élevage, par exemple, le stagiaire du brevet de technicien agricole est celui qui peut prétendre accéder aux fonctions de chef d'exploitation. Les agriculteurs-maîtres de stage lui font donc parcourir un itinéraire analogue à celui qui, dans la culture professionnelle agricole, devient généralement chef d'exploitation, c'est-à-dire le fils. L'itinéraire est donc le suivant : les «corvées», activités d'entretien de l'exploitation ; le maniement des machines lourdes et chères (tracteurs, etc.); les activités sollicitant un savoir agronomique ou zootechnique (soins aux animaux, techniques culturales); enfin le niveau de la gestion de l'exploitation, niveau spécifique d'exploitation. En commercialisation des fruits et légumes, l'itinéraire est le suivant : l'entrepôt où les produits agricoles sont conditionnés, puis l'observation des activités d'achat et de vente.

7 Annexe II de l'arrêté du 24 juin 1985.

«plus» par rapport au brevet d'enseignement professionnel agricole, «plus» qu'ils ont été fortement encouragés à atteindre dans la perspective d'une élévation générale du niveau des formations. Mais la position que souvent on leur attribue en stage risque de confirmer leur identité d'ouvrier, d'exécutant, plutôt que leur permettre d'accéder à l'identité de maîtrise qu'ils visent pourtant. En effet, leur première expérience professionnelle, lors des stages effectués en brevet d'enseignement professionnel agricole, a modelé chez eux une forme d'identité liée à la position d'exécution, identité renforcée par la perception des maîtres de stage à l'égard de cette filière. L'acquis du brevet d'enseignement professionnel peut ainsi devenir un handicap : lors des stages du brevet de technicien agricole, leur excellence dans les activités confiées ordinairement à un ouvrier, à un aide de laboratoire, fait qu'on les confine dans ces activités et qu'ils n'accèdent que rarement aux activités plus valorisées (selon les secteurs, de gestion, de commercialisation, d'initiative en matière d'organisation). D'autre part, ils ont une certaine difficulté à revendiquer la participation à ces activités, du fait semble-t-il, de l'intégration à une identité ouvrière lors de leurs premières expériences en brevet de technicien agricole.

Les stagiaires sans expérience professionnelle peuvent, eux aussi, être confinés dans des activités d'exécution, mais ils réagissent comme des élèves insatisfaits plutôt que comme des ouvriers revendicateurs. Leurs références identitaires sont plus scolaires que professionnelles.

La position attribuée au stagiaire dans l'entreprise est donc une mise à l'épreuve — à la fois pour le stagiaire et pour l'institution scolaire — du statut promis par le diplôme. Plus précisément, pour les stagiaires qui ont déjà une expérience professionnelle, c'est une première épreuve de déconstruction-reconstruction des éléments d'identité professionnelle élaborés précédemment et des compétences liées à cette identité.

2.2 Le rôle du lycée technique dans la constitution de l'identité d'une profession

Pourquoi les différentes professions jugeraient-elles intéressant que le lycée technique participe à la constitution de leur secteur, à la construction de l'identité de leur profession? La sociologie des professions nous donne des éléments de réponse à ce sujet[8]. La comparaison des deux enquêtes et l'extension de l'enquête la plus récente à l'horticulture, à la commercialisation des fruits et légumes et à une filière du secteur de la transformation de produits alimentaires (laboratoire d'analyse) nous permettent de voir comment chaque secteur prend position par rapport à ce problème.

---

8 Dans le cadre de cette réflexion, Guy Jobert (1988), après avoir décrit la constitution d'une profession «comme un processus inscrit dans les luttes sociales» après avoir rappelé les trois caractéristiques de cette constitution — utilité sociale, éthique, identification de savoirs spécifiques —, met l'accent sur la troisième en disant : «La question centrale de cette rhétorique est la question du savoir [...]. La question des savoirs, c'est-à-dire la question de leur existence, de leur constitution, de leur légitimation et de la preuve de leur efficacité.» «Mais la question des savoirs, c'est aussi la question du contrôle, par la profession de leur processus de production, de diffusion et d'utilisation. Il y a bien deux choses distinctes : l'existence d'un savoir légitime efficient et le contrôle par la profession de la production, de la diffusion et de l'utilisation de ce savoir.»

Lors de l'enquête de 1979-1980, la mise en place d'une filière brevet de technicien agricole pour la formation de futurs agriculteurs mettait en avant l'idée que les agriculteurs pouvaient se former par la voie scolaire longue, de niveau IV, et non seulement par des niveaux de formations courtes, de niveau V, comme le brevet d'enseignement professionnel agricole ou le certificat d'aptitude professionnelle agricole. On allait aussi dans le sens d'un changement de conception du métier d'agriculteur : celui-ci ne pouvait plus être seulement un producteur, il devait devenir gestionnaire, raisonner ses productions et conduire son exploitation comme une entreprise, entrer en économie.

Le lycée agricole est donc un acteur principal du changement de référence en matière professionnelle (tout au moins dans le domaine de l'agriculture) et prend appui sur une partie de la profession agricole avec laquelle il partage et élabore ces références. Mais, d'une part, le milieu professionnel agricole dans son entier ne partage pas ces références; d'autre part, les formateurs du lycée et les exploitants agricoles sont en concurrence quant à l'influence qu'ils auront auprès des futurs professionnels. Le rapport «théorie de l'école/pratique de l'entreprise» est au centre du changement comme expression du rapport lycée/exploitations agricoles dans cette lutte pour l'accès au savoir professionnel légitime. Les premières enquêtes m'ont amenée à penser que chaque lieu à son système «théorie-pratique» et qu'il dénie à l'autre l'un des deux termes du rapport pour mieux affirmer sa maîtrise sur la «pratique». Ainsi, si les enseignants disent qu'ils enseignent la «théorie», beaucoup revendiquent aussi l'enseignement de la pratique en relation avec cette théorie. La pratique des agriculteurs n'est, pour ceux-là, qu'une pratique sans théorie, trop enlisée dans l'action et la transmission familiale pour s'élaborer en savoir autonome, cohérent et communicable. De leur côté, les agriculteurs-maîtres de stage revendiquent la pratique, l'identifiant à leur travail; ils concèdent bien aux enseignants la théorie, mais une théorie sans pratique, c'est-à-dire sans effet sur la réalité. On aboutit, alors, à ce malentendu selon lequel, pour les agriculteurs, l'insertion des élèves-stagiaires dans le travail de l'exploitation agricole est le mode principal de formation en stage, tandis que les enseignants n'attribuent pas de rôle véritablement formateur au travail, celui-ci ne devant servir que de monnaie d'échange pour l'hébergement du stagiaire.

Ce malentendu exprime la concurrence lycée/entreprise à propos de qui a la maîtrise de la pratique et qui, par conséquent, a la maîtrise de la formation à la pratique, c'est-à-dire à la profession, dans un contexte économique et social où une profession dans son entier doit reconsidérer ses pratiques et ses modes d'existence.

Lors de l'enquête de 1987-1988, on a pu mieux cerner ce qu'il en était de ce rapport conflictuel en interrogeant les maîtres de stage sur les rôles respectifs du lycée et des professionnels dans la formation à la profession.

Dans le secteur de l'élevage, par exemple, et dans le département étudié, le lycée a un rôle dominant dans l'avènement d'un nouveau type d'éleveur. C'est un éleveur qui définit sa professionnalité en référence à la gestion, c'est-à-dire aux activités liées à la conduite de l'exploitation et non à ce qu'on appelle le «travail», c'est-à-dire les activités liées à la production. Les agriculteurs qui se reconnaissent dans cette image de l'agriculteur-éleveur ont des liens de proximité avec le lycée : ils sont jeunes et sortent du lycée avec

un brevet de technicien agricole en ou avec un brevet de technicien supérieur, ou bien ils sont plus âgés et ils ont des enfants au lycée. Ils ont une vision positive du devenir de l'agriculture. Ils sont à la recherche de nouveaux groupes de référence et d'appartenance et d'une vision renouvelée de l'agriculture, comme s'il fallait surmonter ou dépasser l'image d'un métier subi parce qu'hérité, appartenant à un secteur économique non rentable et voué à la relégation sociale. On peut dire qu'ils participent à l'élaboration d'une identité professionnelle positive, contre une identité négative portée par ceux qu'ils nomment «la masse» des agriculteurs.

Les éleveurs qui ne se reconnaissent pas dans cette image de chef d'entreprise sont ceux qui se sont formés principalement dans le cadre familial; quand ils ont des diplômes, ils sont de niveau V. Les savoirs dispensés au lycée et le rôle que ce dernier s'arroge dans la formation des futurs exploitants sont des facteurs dévalorisants de leurs propres savoirs et du rôle des structures familiales et professionnelles, principaux supports d'élaboration et de transmission de ces savoirs. Dans la lutte idéologique qui oppose deux types de culture professionnelle, ils sont en situation défensive. Ils ont une vision négative ou ambivalente du devenir de l'agriculture. Les questions des stagiaires du brevet de technicien agricole, quand elles sont centrées sur la gestion, les désarçonnent et mettent en question leur identité forgée à partir du «travail».

Dans le secteur de la commercialisation des fruits et légumes, les entreprises les plus importantes jouent un rôle dominant dans l'imposition d'une certaine conception de la formation. Il s'agit d'imposer un partage des rôles : au lycée la formation générale la plus importante possible, aux entreprises la formation professionnelle par passage initiatique aux différents niveaux de fonctionnement de l'entreprise. En Provence-Côte d'Azur, ce secteur a sa propre école de formation à la Chambre de commerce.

Contrairement aux professionnels du commerce et selon un comportement analogue au premier groupe d'agriculteurs, le groupe des horticulteurs parie sur la formation au lycée pour moderniser la profession, pour apprendre les techniques de pointe et les pratiques du commerce. C'est que l'horticulture hérite de l'image négative de l'agriculture en même temps que de certaines de ses caractéristiques : la base familiale par exemple, ou encore la difficulté de finaliser l'activité de production par l'activité commerciale, d'affronter la concurrence, de moderniser ses installations. Il y a, chez les horticulteurs les plus jeunes, le désir de rechercher des références chez les pairs plutôt que chez les parents, le désir de rompre avec des racines agricoles «passéistes» pour n'en retenir que la version écologique des produits faits-maison, version favorable à l'image de marque commerciale, ainsi que l'image d'une agriculture maîtrisée et hautement spécialisée. Que l'on insiste sur la formation professionnelle de pointe ou sur la formation générale de haut niveau, celle-ci est utilisée comme processus d'affiliation à de nouveaux groupes d'acteurs et comme défense à l'égard d'une agriculture jugée «en retard».

Dans ces conditions, comment les jeunes en formation, confrontés à des identités professionnelles mouvantes, plus ou moins valorisées socialement, à propos desquelles lycée et entreprise peuvent être alliés ou adversaires, construisent-ils une identité professionnelle, avec ce que cela représente d'autonomie, de capacité d'action en son nom propre?

2.3 Projets des élèves et modes d'investissement des images professionnelles

Dans la mesure où la constitution d'une identité professionnelle est un enjeu d'autonomie, la personnalité de chaque individu et son degré de maturité vont être des éléments majeurs d'élaboration de cette identité : le degré de détermination du projet professionnel est pris comme premier indice de la capacité de chacun à intégrer des expériences et des savoirs hétérogènes pour élaborer une pratique en son nom propre. Chaque fois que l'on a affaire à des élèves déterminés quant à leur projet et qui, à propos de la crédibilité accordée à chacun des lieux de formation, disent *«en prendre un peu partout»* pour se forger leur propre savoir, on peut dire que l'identité professionnelle se constitue dans une certaine autonomie, évitant le double piège : celui de l'identification massive à un seul interlocuteur (les professionnels seuls sont crédibles, ou bien les enseignants, ou encore les parents) ou celui de l'impossibilité de choisir entre plusieurs voies. Mais si, pour ceux-là, la multiplicité des références est source d'autonomie, fournissant un espace d'expérience propre, pour les autres cette diversité et les conflits éventuels dont elle fait l'objet, renforcent l'indétermination.

Les dispositifs école-entreprise ne sont pas la cause de cette indétermination mais, parce qu'ils l'exacerbent, ils la rendent visible, soit parce que le stage met le stagiaire en présence d'une profession non souhaitée, soit parce que le stage provoque des mouvements de retrait à l'égard de la vie active. Dans le premier cas, le stage rappelle douloureusement une orientation non souhaitée, le stagiaire est plus exposé que l'élève, son manque de motivation est plus visible en stage qu'au lycée, il se constitue une identité de résistance... en attendant une issue. Dans le second cas, les stagiaires font retraite sur le lycée et la vie scolaire. Le stage révèle des divisions internes à la personnalité, l'ambivalence face au changement de statut auquel invite le contact avec la vie active; souvent, cette ambivalence est projetée sur la coupure lycée/entreprise ou sur les enseignants, accusés de ne pas jouer ce rôle d'affiliation professionnelle dans le cadre protégé du lycée. Les références de ces stagiaires restent éparpillés, émiettés, marquées d'ambivalence.

2.4 Origines scolaires et professionnelles et modes d'investissement des images professionnelles

Les stagiaires issus du brevet d'enseignement professionnel agricole ou originaires du secteur professionnel correspondant à la filière de formation ont tendance à s'identifier aux valeurs et pratiques des professionnels : ils accordent plus de crédit aux professionnels qu'aux enseignants du lycée, ils reproduisent des attitudes de défense ou de défi à l'égard du lycée, ils évaluent leurs acquis en termes professionnels. Pour eux, le lycée est plus crédible sur le plan de la formation générale que sur celui de la formation professionnelle. Quand les stagiaires sont déterminés et quand on a affaire à des secteurs professionnels comme l'agriculture où l'héritabilité professionnelle est dominante, les réseaux professionnels familiaux ont un rôle important : les stagiaires y mettent à l'épreuve de la discussion et de l'expérience leurs projets, et les acquis du lycée ou d'autres stages. Les stages ne sont, en quelque sorte, que des prolongements de ces réseaux principaux.

Les élèves issus de seconde et sans expérience professionnelle autre que celle des stages de brevet de technicien agricole appuient plus fortement leurs références (et leurs revendications) sur le lycée. Pour eux, le lycée est source principale d'affiliation professionnelle, ils confortent en stage des savoirs de type scolaire.

On peut se demander, dans ce cas, si seuls les réseaux familiaux représentent des groupes d'affiliation professionnelle crédibles, si les lycées ont un rôle d'entraînement dans ce processus d'affiliation ou s'ils doivent s'en tenir à ne jouer ce rôle que dans le cas d'absence de réseaux professionnels familiaux. Ou, encore, les lycées et les entreprises du secteur professionnel peuvent-ils être, ensemble, sources de référence et d'identification à des groupes professionnels? L'attitude des maîtres de stage à l'égard de la formation dispensée par le lycée nous indique que les réponses ne sont pas univoques selon les secteurs professionnels considérés et selon les choix effectués à l'intérieur de chaque secteur pour constituer une image professionnelle valorisée et reconnue. Mais, dans tous les cas, la formation est un enjeu important, elle est le lieu où, pourrait-on dire, s'élaborent des images professionnelles de référence, en rapport étroit avec des savoirs et des modes de transmission de ces savoirs que l'on veut faire apparaître comme spécifiques. La question, pour les lycées, est de savoir de quelles images de référence ils sont porteurs, en quoi ce sont des images «porteuses» pour de futurs professionnels, avec quels groupes professionnels ils les partagent. Les lycées qui affichent une spécialisation professionnelle — et qui sont inscrits dans leur environnement social par ce qui ne peut pas être seulement une étiquette — ne sont pas, à cet égard, dans la même position que des lycées plus «généralistes». Il reste que, pour les élèves-stagiaires, le problème est de se situer entre des images, des savoirs et des procédures d'intégration qui font référence à des système de valeurs plus ou moins proches, en accord ou en concurrence, en discontinuité de toute façon.

2.5 Un secteur professionnel où peut se développer une intelligence «courbe»

Le projet et l'expérience professionnelle ne suffisent pas à expliquer l'investissement, par les stagiaires, des images du secteur professionnel. Certains secteurs paraissent favoriser cet investissement de la part d'élèves en difficulté ou jusque-là peu déterminés. C'est le cas de la commercialisation des fruits et légumes. Il est frappant de constater que, dans cette filière, beaucoup d'élèves en situation d'échec scolaire, retrouvent tout à coup un élan, une dynamique, une vocation, et développent un projet bien déterminé. Trois facteurs peuvent jouer bien qu'il ne faille les retenir qu'à titre d'hypothèse.

- La valorisation sociale de ce secteur et la dévalorisation concomitante du secteur agricole.
- La rencontre, en stage, avec la figure-phare de l'entreprise, le commercial. Les compétences professionnelles dont il doit faire preuve sont perçues comme des qualités personnelles : c'est la parole qui s'impose à l'autre, le dynamisme, la rapidité, l'anticipation des réactions de l'autre, l'utilisation de la conjoncture, une grande rapidité de décision suivie d'effets immédiats et tangibles, la prise de risques.
- Les pratiques de ce secteur relèvent de ce que Vernant (1974) appelle une intelligence «courbe», une intelligence de la pratique qui épouse les événements pour mieux les maîtriser, réagir dans l'instant, contourner les obstacles par la ruse et le détour. Les

stagiaires déterminés sont très déterminés à apprendre ce qu'ils appellent des *tactiques* et que les moins déterminés appellent des *magouilles*. Car, si le personnage du commercial et la pratique des entreprises sont fortement investis par les premiers, ils provoquent le retrait des seconds.

En résumé, si là, comme ailleurs, on retrouve des stagiaires déterminés et des stagiaires indéterminés, on met aussi en évidence que le processus de détermination des stagiaires n'est pas indépendant des voies professionnelles qui leur sont offertes, voies dont la découverte est favorisée par la diversification des entreprises de stage.

2.6 Le passage de la vie adolescente à la vie adulte

Les stagiaires disent rencontrer en stage le «vrai» travail, ce qui donne une valeur sociale à ce qu'ils font, valeur qu'ils ne reconnaissent pas à leur travail scolaire (Au lycée, *«on travaille pour qui? Pour personne!»* dit un stagiaire). Ils rencontrent aussi des adultes avec des opinions diverses, des conversations différentes. La notion de «point de vue» prend corps. Ils ont le sentiment de sortir du lycée comme d'un lieu protégé et quelque peu indifférencié.

Si j'étends la notion de «vrai» travail, énoncée par les stagiaires, aux adultes rencontrés en stage, c'est que ces adultes-là leur paraissent plus souvent confrontés à la réalité du travail finalisé socialement que leurs enseignants. C'est, bien sûr, de leur part, une représentation imaginaire, mais c'est aussi l'expression de ce processus de construction de l'identité personnelle et professionnelle. Ils prennent, en quelque sorte, une certaine distance avec les enseignants : ce sont ces personnages qui les ont accompagnés au long de leur enfance et de leur adolescence; ils se choisissent d'autres figures d'identification dans la vie active qui leur paraît plus «vraie» que la vie scolaire parce qu'elle est finalisée par des buts sociaux plus évidents, plus immédiats, plus souvent soumis à une sanction sociale. Les stagiaires issus de la filière «brevet d'enseignement professionnel agricole», surtout, sont pressés de faire ce pas, de quitter la vie scolaire pour la vie adulte. Il s'agit bien de la vie adulte plus que de la vie active, car beaucoup se disent prêts, par ailleurs, à reprendre des études, mais en formation continue.

CONCLUSION

Ainsi, on peut constater que plusieurs facteurs entrent en jeu dans la constitution de l'identité professionnelle des jeunes qui sortent du système de formation initiale et, partant, dans la constitution d'une capacité à agir professionnellement : les images développées par la profession constituée et la pression au changement exercée par cette profession, leur rapport avec le rôle attribué au lycée technique dans la construction de leur identité, le niveau où se situe le diplôme et la considération qu'en a le secteur professionnel, les projets et l'expérience professionnelle des stagiaires, enfin, l'importance que prend l'entrée dans une profession comme accès à un statut d'adulte et à la vie sociale.

Le passage alternant de l'école à l'entreprise, par l'effet de rupture et de diversification des références qu'il provoque, met à l'épreuve l'émergence d'une conduite et d'une pensée autonomes chez les élèves-stagiaires. L'identité professionnelle s'élabore

dans cette épreuve, avec ses défis, ses enthousiasmes, ses retraits, ses rejets. Selon les individus, les processus ne sont pas uniformes. Dans une perspective de formation, la question est moins celle d'un rapprochement de l'école et de l'entreprise que d'une gestion de leur écart, de leur distance, pour le compte des élèves-stagiaires. Les plus déterminés parmi eux utilisent cet écart comme lieu d'élaboration d'une expérience personnelle et, partant, d'une identité professionnelle. Pour les autres, ce sont des questions qui touchent à l'orientation, éventuellement au rôle des stages dans cette orientation, et à la possibilité d'utiliser le lycée comme lieu de retrait et de maturation qui sont posées. On peut constater, aussi, que les institutions scolaires participent à forger et à imposer des images professionnelles de référence et que les individus, seraient-ils élèves de lycée, selon leur histoire personnelle, sont très tôt engagés dans des processus de déconstruction-reconstruction de leur identité professionnelle.

RÉFÉRENCES

DARRÉ, J.P. (1985).
La parole et la technique : l'univers de pensée des éleveurs du Ternois. Paris : L'Harmattan.

JOBERT, G. (1988).
Professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche. In *Étude et expérimentation, 29,* 23-29.

RABANT, C. (1968).
L'illusion pédagogique. *L'inconscient, 9.*

TOURAINE, A. (1986)
Les deux faces de l'identité. In *Identités collectives et changements sociaux*, Sciences de l'homme (p. 26). Paris : Privat.

VERNANT, J.-P. (1974).
Mythe et pensée chez les Grecs. Paris : Maspéro.

POINT DE VUE DES EMPLOYEURS SUR L'IMPORTANCE DES COMPÉTENCES D'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES EN INSERTION PROFESSIONNELLE ET SUR LES MILIEUX D'ACQUISITION DE CES COMPÉTENCES

BERNARD DESJARDINS[1]
Université de Montréal

INTRODUCTION

L'objet de notre présentation est en rapport direct avec le thème général du symposium, de même qu'avec le sujet de l'atelier 2, soit «L'insertion professionnelle et les nouveaux cheminements de carrière».

Les problèmes sociaux et éducatifs à la base du projet de recherche que nous avons réalisé et que nous présenterons sommairement sont ceux évoqués dans ce symposium : chômage chez les jeunes, abandons scolaires, besoin d'une préparation à l'intégration au travail. Nous avons étudié des formules éducatives qui favorisent l'alternance comme mode de formation et de collaboration entre l'école et l'entreprise. Le sujet de notre communication est donc relié à la formation offerte par ceux qui œuvrent sur le marché du travail et il s'inscrit en particulier dans l'analyse des relations entre les établissements d'enseignement et les employeurs qui agissent comme formateurs.

Notre présentation vise particulièrement à traiter des résultats d'une étude menée au Québec auprès d'entreprises engagées dans la formation en alternance, des élèves d'une école secondaire de l'Estrie, inscrits dans un programme d'insertion sociale et professionnelle.

En présentant le sujet de notre étude, nous aborderons brièvement la problématique de notre recherche en faisant d'abord l'état des travaux du Centre de recherche sur l'éducation au travail (CRET) de l'Université de Sherbrooke (Québec). Nous décrirons ainsi les caractéristiques des jeunes et celles du programme des cheminements particuliers de formation et d'insertion sociale comme l'une des approches de collaboration entre l'école et l'entreprise.

Nous ferons aussi état de la question de recherche et de notre objectif. De même, nous soumettrons la méthodologie que nous avons utilisée qui s'inspire de la recherche du *Center for Research in Vocational Education* à l'Université d'Ohio et en particulier l'étude de Selz (1980) qui traite de l'enseignement des compétences qui facilitent l'intégration ou l'insertion au travail.

---

1 Bernard Desjardins est étudiant au troisième cycle (Ph.D. en andragogie) à l'Université de Montréal. Ces travaux de recherche au doctorat sont en continuité avec ceux réalisés au mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.), à la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke (Desjardins, B., 1991).

Enfin, par les résultats de nos travaux, nous indiquerons le point de vue des employeurs sur l'importance et les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle.

1. LE SUJET DE LA RECHERCHE

L'origine de notre recherche en sciences de l'éducation trouve son existence dans le fait que l'intégration ou l'insertion des jeunes au travail est un secteur d'activités humaines qui pose des problèmes importants (tant sur le plan social qu'au point de vue de l'éducation). Ces derniers se manifestent à travers des ennuis sociaux comme celui du chômage des jeunes, de la pénurie de personnel qualifié ainsi que des difficultés d'intégration sociale et professionnelle (Gardner, 1983, Ehrlich et Garland, 1988, Dupont, 1989, 1988a, 1988b). Le problème existe aussi sur le plan éducatif : abandons et échecs scolaires, insatisfactions reliées à l'absence d'une formation adéquate. Cette situation s'accentue davantage lorsqu'il s'agit de jeunes en difficulté d'apprentissage ou qui ont des problèmes socioaffectifs (OCDE, 1989, 1986, 1985, 1983, 1980, 1977; Sankey, 1987, 1983; Casserly, 1983).

À travers les différentes pistes de solutions proposées (programmes de cheminements particuliers de formation sociale et professionnelle, programmes de formation en alternance entre l'école et le travail et approches de collaboration entre l'école et le travail), des travaux de recherche ont été proposés afin que l'insertion professionnelle ou l'intégration des jeunes au travail soit examinée sous une nouvelle perspective : mieux connaître l'engagement et le rôle des entreprises dans la formation et le développement des compétences d'employabilité (Serre, Desjardins, 1990).

Nous traiterons plus précisément de la recherche faite à l'Université de Sherbrooke qui porte sur «le point de vue des employeurs sur l'importance et les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle» (Desjardins, 1990).

Ces préoccupations de recherche sont partagées par un ensemble de personnes qui gravite autour du Centre de recherche sur l'éducation au travail (CRET), il s'agit d'un organisme de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke dont les programmes de recherches sont axés sur l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation de stratégies favorisant le développement de carrière des individus, une meilleure préparation et une intégration plus adéquate des jeunes au travail. Une collaboration étroite entre le monde de l'éducation et le monde du travail caractérise ces approches d'éducation puisque l'urgence de la situation sociale et éducative l'exige (Dupont, 1990).

1.1 La problématique

Dans la plupart des pays, à l'Est comme à l'Ouest, au Nord comme au Sud, on parle de plus en plus fréquemment de crise de l'éducation. Après l'expansion des années soixante, les systèmes d'éducation, un peu partout dans le monde, montrent des signes d'essoufflement. Dans les pays industrialisés, c'est l'échec du système scolaire qu'on dénonce. Au Québec, le système scolaire n'échappe pas à ces critiques.

À notre avis, les plaintes formulées à l'endroit de la mauvaise préparation des jeunes par l'école font ressortir la pertinence d'élaborer et d'offrir des programmes de formation dont l'objectif est de favoriser chez les jeunes l'intégration à la société et au monde du travail. Elles démontrent aussi la «nécessité d'établir des liens plus étroits entre l'école et les milieux de travail» comme l'affirme Dupont (1988b). Des données sur les performances ou sur la satisfaction de la formation scolaire illustrent l'importance de développer et de préciser de meilleures conditions d'intégration au travail pour assurer une formation maximale des compétences d'employabilité chez les jeunes.

Si les jeunes en général éprouvent certaines difficultés d'intégration au travail, notre recherche s'intéresse pour sa part à un groupe particulier de jeunes, ceux qui éprouvent des difficultés d'intégration plus importantes. Dans la partie suivante, seront décrites les principales caractéristiques de ces jeunes, particulièrement vulnérables. Nous y présenterons aussi brièvement le programme de formation des cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes de 16 à 18 ans.

1.2 Les caractéristiques des jeunes

Le ministère de l'Éducation du Québec indiquait, en 1987, que le problème scolaire de certains élèves vient du fait qu'ils ne peuvent obtenir ni un diplôme d'études secondaires (DES), ni un certificat d'études professionnelles (CEP), ni un diplôme d'études professionnelles (DEP) (Gouvernement du Québec, 1987).

Ces jeunes de 16 ans et plus ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Ils manifestent un retard scolaire important en comparaison avec la majorité des élèves de leur âge. Concrètement, ces jeunes présentent des acquis de formation générale correspondant au premier cycle du secondaire en langue maternelle et en mathématiques. Dans certains cas, ces acquis peuvent même se situer au niveau de ceux de fin du primaire (Gouvernement du Québec, 1987).

Ce qui distingue ces jeunes des autres élèves du secteur régulier et professionnel, c'est qu'ils présentent des retards chroniques importants. Nous savons aussi qu'ils visent des difficultés d'apprentissage qui les amènent à vivre un retard significatif par rapport aux autres jeunes de leur âge. Certains d'entre eux peuvent avoir une faiblesse intellectuelle. La façon habituelle de décrire les difficultés de ces jeunes gravite autour des problèmes de motivation et d'adaptation. Le profil de ces élèves correspond à celui que l'on dressait pour décrire les élèves du professionnel court :

> *«Les difficultés scolaires de ces élèves se sont manifestées dès les premières années du primaire. Certains d'entre eux, en plus grande difficulté, ont fréquenté des classes spéciales et ont connu des problèmes d'absentéisme au primaire».* (Hardy-Roch *et al.*, 1981).

En plus des troubles graves d'apprentissage, le milieu scolaire a observé une fréquence plus élevée des problèmes de comportement chez les élèves qui se retrouvaient dans des programmes similaires comme le programme professionnel court susmentionné.

Ces jeunes vivent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage telles qu'elles les empêchent de poursuivre leurs études. Cette situation entraîne d'autres problèmes, comme Brown l'affirme :

> *«Étant donné leur degré de scolarité peu élevé et la formation peu adaptée à la réalité du travail et de la vie autonome, il est inévitable que ces jeunes aient beaucoup de difficulté à s'intégrer au marché du travail».* (Brown, 1985).

Les traits dominants de la personnalité de ces jeunes ont été présentés dans différents rapports par ou pour le ministère de l'Éducation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1989, 1986; Hardy-Roch, 1981; MEQ, 1989, 1988, 1987; Provost, 1987).

Le tableau suivant présente en synthèse les caractéristiques de ces jeunes.

TABLEAU I

Caractéristiques des jeunes de 16 à 18 ans inscrits au programme des cheminements particuliers de formation d'insertion sociale et professionnelle

- Jeunes de 16 ans (ou 15 ans exceptionnellement) et plus qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire au Québec.
- Jeunes ayant un retard scolaire de 2 ans et plus en mathématiques et langue maternelle (généralement):
  - difficultés d'apprentissage (faiblesse intellectuelle, problèmes de motivation et d'adaptation);
  - problèmes de comportements (inadaptation sociale et émotive, délinquance, etc.).
- Jeunes qui ont suivi l'un ou l'autre de ces programmes d'études :
  1° cheminement particulier temporaire non-réussi;
  2° cheminement particulier continu dernière étape;
  3° cheminement scolaire ordinaire comportant des échecs et entraînant une démoti vation.
- Jeunes ayant un intérêt à s'intégrer rapidement au marché du travail, mais qui ont :
  - une formation peu adaptée à la réalité du travail et à la vie autonome;
  - une difficulté à s'intégrer au marché du travail.

Les caractéristiques de ces jeunes mettent en évidence le problème particulier de préparation à l'intégration au marché du travail et la nécessité de leur offrir de nouvelles alternatives de formation.

Les programmes de cheminements particuliers de formation sociale et professionnelle en alternance entre l'école et l'entreprise : un indice de collaboration entre l'école et l'entreprise.

Après avoir évoqué le problème social et éducatif ainsi que les caractéristiques des jeunes, nous retraçons dans cette partie du travail des pistes de solution qui ont été élaborées par le milieu scolaire. Le droit à l'éducation est un droit de la personne. C'est sur ce droit que repose le système scolaire québécois, lequel doit offrir un enseignement adapté, qui tienne compte des différences individuelles, aux élèves qui éprouvent des difficultés ou qui ne peuvent s'intégrer à la classe ordinaire. Ces propos tenus par Gérin-Lajoie (1989) font état de la nécessité pour le système scolaire québécois de déployer un effort continu pour s'adapter à des nouvelles réalités socioéconomiques et à des besoins particuliers de formation.

Les programmes de cheminements particuliers de formation sociale et professionnelle, en particulier pour les jeunes de 16 à 18 ans, représentent une dimension importante en adaptation scolaire au Québec, laquelle veut répondre à des besoins précis en matière d'éducation. Ces modes d'organisation de l'enseignement sont offerts au premier et au second cycle du secondaire. Ils sont destinés aux élèves qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard de plus d'un an en langue maternelle et en mathématiques. Ces élèves ont besoin de mesures particulières dans leur apprentissage de base. Les principales caractéristiques des cheminements particuliers de formation sont : l'adaptation de l'enseignement, l'encadrement des élèves, ainsi que la concertation entre les divers agents d'éducation. De plus, l'alternance entre le milieu scolaire et le monde du travail constitue, dans ce programme d'études, une solution utilisée pour répondre aux difficultés d'intégration au travail.

Différentes approches de formation en alternance font ressortir plusieurs modalités de collaboration entre l'école et l'entreprise.

La nature de ces programmes de formation et l'intérêt des entreprises à collaborer à l'intégration des jeunes au travail sont des moyens diversifiés qui représentent selon nous un indice des tendances actuelles dans la recherche de solutions éducatives novatrices et adaptées.

L'instauration de ce programme découle des rapports déjà mentionnés qui ont recommmandé au ministre de l'Éducation du Québec de modifier le régime pédagogique pour améliorer la formation de ces jeunes en difficulté (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1989, 1986; Hardy-Roch, 1981; MEQ, 1989, 1988, 1987). En effet, depuis septembre 1989, les commissions scolaires du Québec sont tenues d'implanter un programme de formation à l'intention des jeunes de 16 à 18 ans. Selon l'importance de leur retard et la nature de leurs besoins, les élèves suivent un cheminement particulier de formation de type temporaire ou de type continu.

Nous présentons dans le tableau suivant, à partir des indications du ministère de l'Éducation, un résumé de la problématique et des objectifs du programme d'études d'insertion sociale et professionnelle (MEQ, 1988).

TABLEAU II

Programme d'études «insertion sociale et professionnelle»

Problématique	Situation actuelle	Situation désirée
Les exigences du régime pédagogique pour l'obtention des diplômes d'études secondaires, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, ont été accrues.	Les difficultés qu'éprouvent certains jeunes deviennent de plus en plus visibles.	• *Un programme* qui vise à développer - l'autonomie - le sens des responsabilités - le sens critique - les aptitudes à travailler en équipe - une connaissance de base de l'organisation économique, politique - la conscience de ses droits, de ses devoirs.
Certains(es) étudiants(es) ne peuvent obtenir un CEP, un DEP ou un DES.	28 % des jeunes de l'école secondaire n'obtiennent pas de diplôme de fin d'études.	• *Un programme* qui vise une insertion harmonieuse. - faire vivre aux jeunes des expérience éducatives proches de la vie, adaptées à ses besoins - développer sa capacité d'agir - l'amener à prendre conscience de ses possibilités.
Un bon nombre de jeunes se retrouvent à 15-26 ans à l'âge où ils peuvent quitter l'école sans avoir eu accès à une partie de la formation jugée essentielle pour l'exercice d'une vie autonome.	Le jeune qui abandonne le milieu scolaire ne possède parfois pas les compétences de base nécessaires pour fonctionner en tant que citoyen dans notre société contemporaine.	• *Un programme* qui vise une formation - une insertion à court terme sur le marché du travail.
C'est afin de combler cette lacune que le programme d'études d'insertion sociale et professionnelle a été élaboré.	Il se présente comme un consommateur non préparé à faire des choix éclairés et comme un être qui éprouve des difficultés à remplir son rôle de citoyen.	

La préparation envisagée pour l'insertion professionnelle ou l'intégration au travail vise ainsi l'exercice d'un métier qui n'exige pas une formation spécialisée. Elle a surtout comme objectif spécifique de sensibiliser les jeunes aux exigences du monde du travail. Elle cherche à développer de bonnes habitudes de travail. Elle veut permettre aux jeunes d'acquérir les connaissances requises pour aborder de façon autonome le marché de l'emploi et la vie adulte. Enfin, la formation vise à préparer l'élève à maîtriser des compétences pour le rendre apte à effectuer des fonctions simples de travail.

La formation s'échelonne sur deux ans. En première année, le tiers du temps (300 heures) est consacré à la formation en entreprise et en deuxième année, les deux tiers du temps (600 heures) sont consacrés à la formation en entreprise.

Le tableau III présente les composantes de ce programme.

TABLEAU III

Le programme d'études «insertion sociale et professionnelle» dans le contexte des cheminements particuliers de formation des jeunes (16 à 18 ans)

LES COMPOSANTES

Formation générale	Insertion professionnelle
Matières de base - langue maternelle - langue seconde - mathématiques - enseignements moral et religieux	*Théorie* Théorie reliée à l'exercice des fonctions de travail.
*Insertion sociale** - acquisition de connaissances - développement d'habiletés et de comportements pour l'exercice d'une vie autonome active	*Pratique (ateliers, stage)* Une formation polyvalente et diversitiée par l'apprentissage d'au moins trois fonctions de travail
Préparation au marché du travail - acquisition de connaissances ou acquisition de comportements pour la recherche, l'exercice et le maintien de l'emploi	

* L'insertion sociale vise l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et de comportements essentiels à l'exercice d'une vie autonome et active.

Les objectifs et les moyens très pratiques de ce programme de formation sont appuyés par un ensemble de valeurs éducatives. Les valeurs privilégiées dans ce programme de formation sont l'autonomie, le sens des responsabilités, le sens démocratique, l'aptitude à communiquer, l'ouverture au sens critique, l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe, la qualité du travail, le respect de soi, des autres et de l'environnement.

Le ministère de l'Éducation justifie ses orientations par les exigences de formation reliées à la nature du marché du travail. Malgré les attentes croissantes des entreprises, il demeure un bon nombre d'emplois qui ne nécessitent pas une formation poussée. Toutefois, ces emplois connaissent un fort taux de roulement causé parfois par des conditions difficiles de travail.

Pour ces raisons, il s'avère utile, selon nous, d'offrir une formation diversifiée et une expérience dans plusieurs emplois. Dans ce programme d'étude, l'école et l'entreprise collaborent à l'acquisition des compétences d'employabilité. Ces compétences reconnues devraient permettre à ces jeunes d'acquérir une expérience de travail diversifiée, de développer une certaine polyvalence et «d'augmenter la mobilité qui est requise pour se maintenir le mieux possible sur le marché de l'emploi» (MEQ, 1989).

L'acquisition de ces capacités et la reconnaissance formelle reconnues aux jeunes par l'école et l'entreprise semblent importantes puisque :

> *«aujourd'hui, les employeurs considèrent autant, sinon plus, les habiletés d'un candidat que les nombreux diplômes».* (Commission scolaire catholique de Sherbrooke, 1989).

De ce fait, les composantes de ce programme d'études sont doubles : d'une part, de nature théorique, soit l'apprentissage des matières de base, les connaissances reliées à l'insertion sociale et la préparation au marché du travail et d'autre part, de nature pratique par l'intégration au travail au moyen de stages, avec des retours à l'école. En effet, au cours de sa formation en milieu de travail, le stagiaire revient à l'école à intervalles réguliers pour faire le point sur son stage. Les forces et les faiblesses de chacun sont mises en évidence et des mesures de consolidation ou de développement des compétences essentielles à la poursuite du stage sont alors proposées aux élèves. Le responsable de stage visite régulièrement le stagiaire et l'entreprise. Il s'agit généralement de rencontres hebdomadaires. À la fin de l'activité, l'étudiant reçoit une attestation de capacité s'il atteint, à la satisfaction de l'école et de l'entreprise, les objectifs du stage.

2. LA QUESTION DE RECHERCHE

Actuellement au Québec, l'engagement des entreprises dans l'éducation scolaire est surtout requise pour les stages dans la formation professionnelle et, comme nous l'avons déjà indiqué, dans les différents programmes en alternance pour les jeunes de 16 à 18 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Malgré la collaboration des entreprises dans ces programmes de formation, on connaît peu les attentes spécifiques de celles-ci en regard des connaissances, des habiletés, des attitudes et des capacités requises. Nous avons aussi une connaissance limitée sur la nature des relations qui s'établissent entre l'école et les entreprises ainsi que sur les rôles respectifs de chacun de ces partenaires dans la formation des jeunes en intégration au travail. Pour mieux aider les jeunes à s'intégrer au marché du travail, il importe selon nous, de mieux comprendre les problèmes et les processus d'adaptation de ces jeunes adultes dans des entreprises qui offrent des emplois non spécialisés. Il importe aussi de

voir dans quelle mesure cette intégration correspond à l'intérêt, à la volonté et à la capacité de l'entreprise de faciliter l'intégration des jeunes.

Dans notre recherche, nous avons décidé de cerner l'opinion des entreprises sur des questions reliées au développement de l'employabilité des jeunes inscrits dans un programme de formation centré sur l'intégration au travail.

Pour connaître le point de vue des employeurs, nous avons choisi de formuler une question spécifique en regard de la problématique de recherche, soit selon les entreprises, quelle importance ont et à quels endroits sont acquises et sont enseignées les compétences d'employabilité chez les jeunes de 16 à 18 ans en insertion professionnelle? En répondant à cette question, nous pourrons mieux cerner quels rôles jouent les entreprises dans l'intégration des jeunes au travail.

2.1 L'objectif de la recherche

Cette recherche s'inscrit, nous l'avons dit, dans la perspective des travaux conduits au Centre de recherche sur l'éducation au travail. Notre intention est de vérifier chez une cinquantaine de petites et moyennes entreprises d'une région du Québec (Estrie) qui participent actuellement à un programme de formation en alternance entre l'école et le travail, l'opinion qu'elles ont quant à leur importance et à leur rôle dans le développement de l'employabilité chez des jeunes pour faciliter leur insertion professionnelle. D'une manière plus spécifique, l'objectif de cette recherche vise à connaître le point de vue des employeurs sur l'importance et sur les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle.

2.2 La méthodologie

La méthodologie utilisée s'inspire des travaux réalisés par le *National Center for Research in Vocational Education* de l'Université d'Ohio aux États-Unis.

Nous avons traduit, adapté et préexpérimenté le questionnaire sur les compétences d'adaptabilité occupationnelle tiré de l'étude de Nina Selz (1980).

Dans un rapport publié en 1980 par le *National Center for Research in Vocational Education* de l'Université d'Ohio *The Teaching of Employability Skills : Who's Responsible?*, Nina Selz présente les résultats d'une recherche sur la responsabilité de l'enseignement des compétences d'employabilité (Selz, 1980). Cette étude est basée sur les travaux de Selz, Jones et Ashley (1980) qui avaient permis de bâtir une liste de compétences appelées compétences d'adaptabilité professionnelle que nous présenterons plus loin. Ce groupe de chercheurs est d'avis que ces compétences sont nécessaires pour obtenir un travail, le garder et le changer (Selz, Jones, Ashley, 1980).

L'étude de Selz traite aussi de l'adaptation, de l'employabilité, de la transition école-travail ainsi que des programmes et des mesures d'alternance de la formation partagée entre l'école et l'entreprise (Selz, 1980). Cette recherche s'inscrit effectivement dans une perspective sociale et économique et rejoint nos préoccupations. Effectuée en 1979,

elle visait à connaître l'opinion du public en général, des professeurs et étudiants, de même que celle des entreprises sur la responsabilité qu'ils attribuent à la famille, à l'école et aux entreprises dans l'enseignement des compétences fonctionnelles reliées au travail. Le questionnaire a été soumis à 2 083 adultes choisis au hasard, représentant la population en général, à 1 752 étudiants et à 978 professeurs, ainsi qu'à 200 entreprises qui l'ont reçu par la poste et dont 107 y ont répondu.

Dans une recherche précédente, intitulée *Functional Competencies for Adapting to the World of Work* (1980), Selz, Jones et Ashley ont pris connaissance de nombreuses recherches et projets de rapports pour élaborer la liste des compétences. Ils ont consulté les études publiées par le *National Assessment of Education Progress* (Weiss, 1966) et *The Educational Commission of the States*, Denver, Colorado (Ashley, 1980). Ils ont aussi tenu compte des travaux réalisés par le *Adult Performance Level Project*, de l'Université du Texas (Stedman et Deborah, 1979; Jordaan, 1977) et par le *Generic Skill Project, Canada Employment and Immigration Commission* (Smith, 1979, 1978, 1977, 1975; Breton *et al.*, 1972). De plus, ils ont interrogé le *Staff Members Working in Literacy Laboratory at the Northwest Regional Educational Laboratory and the Southwest Educational Development Laboratory*.

D'autre part, pour consolider le cadre conceptuel, ils ont retenu les études clés qui ont trait aux compétences fonctionnelles d'adaptation au monde du travail. Ils se sont appuyés entre autres sur celle intitulée *Minimum Competencies, A National Survey* de Richard Bossone (1978, 1977) et *The Occupational Survival Skills Project* de Robert E. Nelson (1979, 1978, 1977) pour constituer le cadre théorique et opérationnel de leurs travaux de recherche.

Ces données, une fois analysées, ont conduit à l'identification d'un certain nombre de tâches qui ont été présentées à une trentaine d'experts, praticiens en éducation des adultes et responsables des ressources humaines et du personnel. À partir des commentaires reçus, ils ont élaboré une liste de trente-neuf compétences appelées *Occupational Adaptability Competencies* dont la compréhension et la précision ont été vérifiées par la suite par les chercheurs pour s'assurer de leur fiabilité et de leur compréhension. Après avoir validé l'instrument, ils ont procédé à l'étude.

Les résultats font ressortir l'importance accordée en général aux entreprises dans la formation des compétences à l'employabilité. Actuellement, selon ces données, les entreprises semblent contribuer plus que l'école à l'enseignement des compétences d'employabilité. Bien plus, les entreprises elles-mêmes se reconnaissent un rôle égal à celui de l'école dans cette formation.

Selz, Jones et Ashley à la fin de leur étude proposaient que :

> ***«des études semblables soient menées au plan local pour vérifier les perceptions et les attentes. Les résultats d'études locales et ceux de cette enquête nationale pourront aider dans l'établissement de politique et de pratique professionnelle visant à établir des liens susceptibles de répondre aux exigences d'entrée au travail»***. **(Selz, 1980).**

Dans notre étude, nous avons retenu trois questions. Elles ont été posées à une cinquantaine d'entreprises de la région de l'Estrie au Québec qui participe à un programme de formation qui vise l'intégration des jeunes au travail. Il s'agit d'une population, soit toutes les entreprises affiliées à une école secondaire de Sherbrooke (Desjardins, 1991).

Ainsi, nous avons formulé une première question quant au degré d'importance en demandant aux entreprises de faire un choix entre les nombres 1, 2, 3 ou 4. Le nombre «1» indique la valeur la moins importante, «2» indique une valeur peu importante, «3» indique une valeur importante et «4» indique une valeur très importante. Notons que dans l'étude originale, Selz propose l'échelle 1, 2, 3. Nous avons opté pour quatre choix possibles afin de permettre une plus grande discrimination dans les réponses des répondants de notre population restreinte. Nous avons même fait distinguer les degrés 1 et 2 par rapport à 3 et 4, puis fait préciser entre les deux chiffres de l'une ou l'autre des options selon les réponses obtenues.

Dans la deuxième question, les employeurs répondants devaient faire un ou des choix pour désigner à quel endroit (famille, école, entreprise, ailleurs) sont surtout acquises actuellement ces compétences.

Enfin, à la dernière question, les répondants indiquaient aussi un ou plusieurs choix quant aux endroits (famille, école, entreprise, ailleurs) où devraient surtout être enseignées les compétences d'employabilité.

3. LES RÉSULTATS

Il s'avère que les entreprises interrogées accordent une grande importance à l'ensemble des compétences qui se rapportent aux exigences du monde du travail. D'une façon toute particulière cependant, nous avons identifié un groupe de onze compétences de première importance qui ne peuvent être acquises qu'en étroite relation avec le monde du travail et les entreprises.

Il est intéressant de noter que les entreprises accordent en moyenne une importance de quatre à trois (86 %) au développement de l'ensemble des capacités qui favorisent l'intégration ou l'insertion au travail présentées dans ce questionnaire par opposition à 14 % seulement pour «n'est pas important».

La compilation du choix de la valeur la plus importante (quatre), nous permet de déterminer que le résultat le plus élevé a été accordé à la capacité quatre, soit «s'entendre avec les autres» (82 %). Par ailleurs, le résultat le plus bas a été celui d'«être membre d'un syndicat ou d'un groupe professionnel» (4 %). Nous pouvons d'ailleurs nous interroger à savoir si cet élément est vraiment une compétence d'employabilité. Nous avons toutefois conservé intégralement les trente-neuf compétences proposées par Selz *et al.* (1980) à des fins de comparaison des résultats. Le groupe de compétences le plus important selon ce mode de calcul comprend cinq énoncés. Le résultat est de 100 % obtenu par le résultat regroupé des points (4 + 3) avec une fréquence de 49 réponses.

TABLEAU IV

Importance des compétences occupationnelles d'adaptabilité

Nº	COMPÉTENCES «Être capable de» :	IMPORTANCE est important 4 n	%	3 n	%	4 + 3 n %	n'est pas important 2 n	%	1 n	%	2 + 1 n %
1.	Utiliser des habiletés de lecture, d'écriture et de mathématiques requises par le travail.	21	43 %	19	39 %	40 82 %	7	14 %	2	4 %	9 18 %
2.	Se servir des outils et de l'équipement exigés par le travail.	34	69 %	14	29 %	48 98 %	0	0 %	1	2 %	1 2 %
3.	Faire face aux exigences pour réaliser le travail demandé.	33	67 %	16	33 %	49 100 %	0	0 %	0	0 %	0 0 %
4.	S'entendre avec les autres.	40	82 %	9	18 %	49 100 %	0	0 %	0	0 %	0 0 %
5.	Suivre les règles et les politiques.	37	76 %	12	24 %	49 100 %	0	0 %	0	0 %	0 0 %
6.	Compléter toutes les parties de l'emploi même celles qu'on ne voudrait pas faire.	29	59 %	17	35 %	46 94 %	2	4 %	1	2 %	3 6 %
7.	Avoir une bonne attitude au travail.	37	76 %	12	24 %	49 100 %	0	0 %	0	0 %	0 0 %
8.	Garder un emploi qui correspond à ses habiletés et à ses intérêts.	26	53 %	22	45 %	48 98 %	1	2 %	0	0 %	1 2 %
9.	Travailler sans supervision si nécessaire.	22	45 %	23	47 %	45 92 %	4	8 %	0	0 %	4 8 %
10.	Dire aux autres ce que l'on fait ou ce que l'on veut faire.	21	43 %	21	43 %	42 86 %	4	8 %	3	6 %	7 14 %
11.	Suivre les règles de santé et de sécurité au travail.	37	76 %	11	22 %	48 98 %	1	2 %	0	0 %	1 2 %
12.	Obtenir un emploi pour lequel on est formé et on a de l'expérience.	17	35 %	24	49 %	41 84 %	7	14 %	1	2 %	8 16 %
13.	Obtenir l'information sur ce qui est attendu de nous au début d'un nouveau travail.	30	61 %	17	35 %	47 96 %	2	4 %	0	0 %	2 4 %
14.	Composer avec les situations inattendues qui se présentent.	17	35 %	29	59 %	46 94 %	3	6 %	0	0 %	3 6 %
15.	Remplir les formulaires exigés par la loi ou par l'employeur.	20	41 %	16	33 %	36 74 %	11	22 %	2	4 %	13 26 %
16.	Connaître le genre de travail que l'on veut faire.	29	59 %	15	31 %	44 90 %	5	10 %	0	0 %	5 10 %
17.	S'habiller et se comporter correctement.	26	53 %	21	43 %	47 96 %	1	2 %	1	2 %	2 4 %
18.	Passer des entrevues pour différents emplois, lorsque c'est nécessaire.	22	45 %	23	47 %	45 92 %	4	8 %	0	0 %	4 8 %
19.	Faire la liste des intérêts, habiletés et expériences de travail.	22	45 %	23	47 %	45 92 %	2	4 %	2	4 %	4 8 %

TABLEAU IV (suite)

Importance des compétences occupationnelles d'adaptabilité

N°	COMPÉTENCES «Être capable de» :	IMPORTANCE											
		est important						n'est pas important					
		4		3		4 + 3		2		1		2 + 1	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
20.	Savoir où s'adresser pour obtenir de l'information concernant un emploi déjà occupé ou désiré.	16	33 %	29	59 %	45	92 %	4	8 %	0	0 %	4	8 %
21.	Savoir si l'on veut travailler à son compte ou pour un autre.	12	24 %	17	35 %	29	59 %	17	35 %	3	6 %	20	41 %
22.	Connaître ses droits comme employé.	13	27 %	26	53 %	39	80 %	4	8 %	1	2 %	5	10 %
23.	Gérer son propre temps et ses activités.	23	47 %	23	47 %	46	94 %	2	4 %	1	2 %	3	6 %
24.	Obtenir l'aide des autres pour modifier les choses qui exigent des changements au travail.	17	35 %	24	49 %	41	84 %	8	16 %	0	0 %	8	16 %
25.	Imaginer une meilleure façon pour réaliser le travail.	25	51 %	22	45 %	47	96 %	2	4 %	0	0 %	2	4 %
26.	Utiliser l'expérience et les connaissances des autres personnes pour développer ses intérêts au travail.	20	41 %	28	57 %	48	98 %	1	2 %	0	0 %	1	2 %
27.	Savoir quand son travail est bien fait.	35	71 %	14	29 %	49	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
28.	Décider comment et quand laisser un emploi pour un autre.	17	35 %	23	47 %	40	82 %	8	16 %	1	2 %	9	18 %
29.	Convaincre les autres de sa façon de penser.	10	20 %	21	43 %	31	63 %	12	24 %	6	12 %	18	36 %
30.	Apprendre des nouvelles habiletés de travail pour obtenir un emploi différent.	22	45 %	22	45 %	44	90 %	4	8 %	1	2 %	5	10 %
31.	Utiliser ce que l'on sait déjà pour faire un travail nouveau ou différent.	19	39 %	28	57 %	47	96 %	2	4 %	0	0 %	2	4 %
32.	Comprendre les gains et les déductions sur sa paie.	19	39 %	22	45 %	41	84 %	6	12 %	2	4 %	8	16 %
33.	Faire les choses au travail d'une nouvelle façon lorsqu'on en a la chance.	19	39 %	22	45 %	41	84 %	8	16 %	0	0 %	8	16 %
34.	Comprendre les extras et les avantages offerts à l'emploi.	19	39 %	25	51 %	44	90 %	5	10 %	0	0 %	5	10 %
35.	Obtenir une promotion au travail.	30	61 %	15	31 %	45	92 %	3	6 %	1	2 %	4	8 %
36.	Demander une augmentation de salaire.	9	18 %	26	53 %	35	71 %	10	20 %	4	8 %	14	28 %
37.	Être membre d'un syndicat ou d'un groupe professionnel.	2	4 %	13	27 %	15	31 %	14	29 %	20	41 %	34	70 %
38.	Prendre des risques qui peuvent conduire à une récompense.	7	14 %	19	39 %	26	53 %	12	24 %	11	22 %	23	46 %
39.	Évaluer le coût d'utilisation d'une auto ou du transport public pour se rendre au travail.	6	12 %	25	51 %	31	63 %	16	33 %	2	4 %	18	37 %
	TOTAL	859	45 %	788	41 %		86 %	192	10 %	66	4 %		14 %

Nous constatons aussi une similitude des résultats obtenus quant à l'importance avec ceux de l'étude de Selz (1980).

De plus, nous avons cerné dans cette recherche le point de vue des employeurs sur les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité. Plus particulièrement, les résultats de cette recherche sur les lieux d'acquisition et d'enseignement des trente-neuf compétences, énoncées dans le questionnaire, sont les suivants : les entreprises pensent que les trente-neuf compétences sont davantage acquises en entreprise qu'elles ne devraient l'être et que l'enseignement de la majorité des compétences devraient occuper une place moindre.

Par ailleurs, l'analyse des données obtenues à partir d'un regroupement de compétences selon quatre sous-groupes de compétences proposées dans l'étude américaine a été effectuée (Selz, N., 1980). Ces sous-groupes sont désignés sous les rubriques «Répondre aux attentes de l'entreprise», «Faire sa place», «Prendre ses responsabilités» et «Trouver son orientation». Les résultats selon ce regroupement des compétences indiquent que le lieu privilégié d'apprentissage pour trois des quatre sous-groupes de compétences retenues dans cette recherche est, selon les entreprises, surtout relié au monde du travail. Toutefois, les entreprises interrogées affirment que le rôle de l'entreprise devrait être à cet égard moins important.

Cette recherche indique aussi que l'enseignement de la plupart des compétences, sauf celles du sous-groupe «Trouver son orientation», devrait être le fait d'une meilleure complémentarité entre l'école et l'entreprise ainsi qu'entre la famille, l'école et l'entreprise, que celle qui existe actuellement.

TABLEAU V

Importance accordée par les entreprises aux compétences facilitant l'intégration au travail selon l'appartenance aux quatre sous-groupes

Compétences «Être capable de» :	Ordre d'importance (de 1 à 13)	Sous groupes 1	2	3	4
1. Utiliser des habiletés de lecture et de mathématiques requises par le travail.	2	X			X
2. Se servir d'outils et de l'équipement exigés par le travail.	1	X			
3. Faire face aux exigences pour réaliser le travail demandé.	1	X			
4. S'entendre avec les autres.	1	X			
5. Suivre les règles et les politiques.	1	X			
6. Compléter toutes les parties de l'emploi même celles qu'on ne voudrait pas faire.	1				X
7. Avoir une bonne attitude au travail.	1	X			
8. Garder un emploi qui correspond à ses habiletés et à ses intérêts.	1				X
9. Travailler sans supervision si nécessaire.	2	X			
10. Dire aux autres ce que l'on fait ou ce que l'on veut faire.	2	X		X	
11. Suivre les règles de santé et de sécurité au travail.	1	X			
12. Obtenir un emploi pour lequel on est formé et on a de l'expérience.	2				X

TABLEAU V (suite)

Importance accordée par les entreprises aux compétences facilitant l'intégration au travail selon l'appartenance aux quatre sous-groupes

13. Obtenir l'information sur ce qui est attendu de nous au début d'un nouveau travail.	1	X			
14. Composer avec les situations inattendues qui se présentent.	2	X			
15. Remplir les formulaires exigés par la loi ou par l'employeur.	2				X
16. Connaître le genre de travail que l'on veut faire.	1				X
17. S'habiller et se comporter correctement.	1	X			
18. Passer des entrevues pour différents emplois, lorsque c'est nécessaire.	2			X	X
19. Faire la liste des intérêts, habiletés et expériences de travail.	2				X
20. Savoir où s'adresser pour obtenir de l'information concernant un emploi déjà occupé ou désiré.	2			X	X
21. Savoir si l'on veut travailler à son compte ou pour un autre.	3				X
22. Connaître ses droits comme employé.	3		X	X	
23. Gérer son propre temps et ses activités.	2	X	X		
24. Obtenir l'aide des autres pour modifier les choses qui exigent des changements au travail.	2			X	
25. Imaginer une meilleure façon pour réaliser le travail.	1			X	
26. Utiliser l'expérience et les connaissances des autres personnes pour développer ses intérêts au travail.	2		X	X	
27. Savoir quand son travail est bien fait.	1		X		
28. Décider comment et quand laisser un emploi pour un autre.	2		X		
29. Convaincre les autres de sa façon de penser.	3			X	
30. Apprendre des nouvelles habiletés de travail pour obtenir un emploi différent.	2		X		
31. Utiliser ce que l'on sait déjà pour faire un travail nouveau ou différent.	2				
32. Comprendre les gains et les déductions sur sa paie.	2		X		
33. Faire les choses au travail d'une nouvelle façon lorsqu'on en a la chance.	2			X	
34. Comprendre les extras et les avantages offerts à l'emploi.	2		X		
35. Obtenir une promotion au travail.	1		X		
36. Demander une augmentation de salaire.	3		X		
37. Être membre d'un syndicat ou d'un groupe professionnel.	3		X	X	
38. Prendre des risques qui peuvent conduire à une récompense.	3			X	
39. Évaluer le coût d'utilisation d'une auto ou du transport public pour se rendre au travail.	3		X		

1. Répondre aux attentes de l'entreprise.
2. Faire sa place.
3. Prendre ses responsabilités.
4. Trouver son orientation.

Ce tableau représente ainsi l'ordre d'importance acccordé par les entreprises aux différentes compétences en liaison avec l'appartenance aux quatre sous-groupes.

Nous pouvons résumer comme suit les informations contenues dans ce tableau.

TABLEAU VI

Synthèse de l'importance accordée en regard des sous-groupes de compétences

Ordre d'importance	Répondre aux attentes	Faire sa place	Prendre ses responsabilités	Trouver son orientation	total
1	8	2	1	3	14
2	5	6	6	6	24
3	0	4	4	1	9
Total	13	12	11	10	47

Le tableau VI fait voir le degré d'importance accordé par les entreprises aux différentes compétences selon les quatre regroupements. Les plus importantes ont trait aux compétences du premier sous-groupe : «Répondre aux attentes de l'entreprise». Nous retrouvons ainsi huit des treize compétences de ce sous-groupe parmi l'ensemble des compétences les plus importantes pour les entreprises. Les compétences du deuxième sous-groupe «Faire sa place» et du troisième sous-groupe «Prendre ses responsabilités» sont majoritairement situées par les entreprises dans le deuxième groupe d'importance.

TABLEAU VII

Lieux d'acquisition (d'apprentissage et d'enseignement) des compétences selon les quatre sous-groupes proposés par Selz

Nom du sous-groupe	N° du sous-groupe	N° de compétences	Surtout acquises actuellement							Devraient être enseignées						
			F	É	E	FÉ	ÉE	FE	FÉE	F	É	E	FÉ	ÉE	FE	FÉE
Répondre aux attentes de l'entreprise	1	7			X											X
		5							X							X
		11			X									X		
		17							X							X
		3			X											X
		4							X							X
		9			X											X
		14			X											X
		2			X									X		
		23							X							X
		13			X						X			X		
		10				X										X
		1		X							X					
Faire sa place	2	34			X									X		
		32			X									X		
		39	X								X					
		36			X									X		
		28			X									X		
		26			X											X
		35			X									X		
		23							X							X
		30		X										X		
		27							X							X
		37			X						X					
		22			X									X		

TABLEAU VII (suite)

Lieux d'acquisition (d'apprentissage et d'enseignement) des compétences selon les quatre sous-groupes proposés par Selz

Nom du sous-groupe	N° du sous-groupe	N° de compétences	Surtout acquises actuellement							Devraient être enseignées						
			F	É	E	FÉ	ÉE	FE	FÉE	F	É	E	FÉ	ÉE	FE	FÉE
Prendre ses responsabilités	3	33			X							X				X
		38			X											X
		24			X											X
		25			X											X
		29							X							X
		37			X						X					
		22			X									X		
		26			X											
		18		X							X					X
		20		X							X					
		10				X										X
Trouver son orientation	4	8			X								X			
		12		X							X					
		21		X							X					
		16		X							X					
		1		X							X					
		20		X							X					
		18		X							X					
		19		X							X					
		15		X							X					
		6							X							X

Les compétences (10) du quatrième sous-groupe «Trouver son orientation» sont majoritairement (6) classées par les entreprises au deuxième rang d'importance.

CONCLUSION

Cette recherche visait à connaître le point de vue d'employeurs sur les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle et sur l'importance de ces compétences.

Les résultats présentés dans cette recherche font état du point de vue des employeurs et confirment le rôle important qu'ils jouent dans l'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle.

La complémentarité souhaitée par les entreprises entre l'école, le milieu de travail et la famille pour l'acquisition de trois des quatre sous-groupes de compétences d'employabilité (sauf le quatrième) vient confirmer l'orientation et les efforts menés par le Centre de recherche «école-travail» (CRET) de l'Université de Sherbrooke à l'intérieur duquel cette recherche se situe.

Nous souhaitons poursuivre et approfondir nos travaux de recherche sur le rôle et sur la contribution que peut jouer l'entreprise en conjonction avec les deux autres partenaires

impliqués que sont l'école et la famille. Le chemin est indiqué. Il reste à défricher, à construire. Nous devrons chercher pour découvrir.

RÉFÉRENCES

ASHLEY, W.L., CELLINI, J., FADDIS, C., PEARSOL, J., WIANT, A. et WRIGHT, B. (1980).
Adaptation to Work : An exploration of processes and outcomes. The National Center for Research in Vocational Education. Colombus : The Ohio State University.

BOSSONE, R.M. (1978).
Minimum Competencies : A National Survey. New York : Center for Advances Study in Education.

BOSSONE, R.M. et TROYKA, L.-Q. (1977).
The National Conference on Minimum Competencies : Trends and Issues. New York : City University of New York.

BRETON, R., MCDONALD, J. et RICHER, S. (1972).
Social and Academic Factors in Career Decisions of Canadian Youth. Ottawa : Main-d'œuvre et Immigration.

BROWN, R. (1985).
Reconnecting Youth : The Next Stage of Reform. A Report for the Business Advisory Commission. Denver : Education Commission of State.

CASSERLY, C. (1983).
Prototype d'un instrument de mesure de l'adaptabilité professionnelle. *Connat no 5.* Canada : Ministère des Approvisionnements et Services et Emploi et Immigration Canada, Direction générale des services de soutien d'emploi.

COMMISSION SCOLAIRE CATHOLIQUE DE SHERBROOKE. (1989).
Dépliant d'information sur le programme d'insertion sociale et professionnelle. *L'alternance École-Travail*, Sherbrooke, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1989).
L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel. *Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec : Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1986).
Apprendre pour de vrai : Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. *Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec : Ministère de l'Éducation.

DESJARDINS, B. (1991).
Point de vue des employeurs sur l'importance et les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.). Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

DUPONT, P. (1990).
Transition École-travail. «Career Education» au Québec. *Revue internationale Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.* France : Université de Caen. France.

DUPONT, P. (1989).
Élaboration d'un modèle d'éducation à la carrière. Conférence présentée au Congrès de l'AIPELF, Montréal.

DUPONT, P. (1988 a).
La collaboration avec le milieu: un nouveau défi pour le conseiller d'orientation. Publié en anglais et dans *Guidance and Counselling*, *3*(4), 5-16.

DUPONT, P. (1988 b).
Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *17*(4), 309-322.

EHRLICH, E. et GARLAND, S.B. (1988).
For American Business, A New World of Workers, Business Week, *19*, 112-120.

GARDNER, D.A. (1983a).
A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform. An Open Letter to the Secretary of Education, National Commission on Excellence in Education, Washington, D.C.

GARDNER, D.A. (1983b).
A Nation at Risk : The Imperative People. A Report to the Nation and the Secretary of Education, National Commission on Excellence in Education, Washington, D.C.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1988).
Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Programme d'études préparation au marché du travail. Québec : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1987).
Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire. Document d'information. Québec : Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation.

GÉRIN-LAJOIE, P. (1989).
Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences, Centre éducatif et culturel inc.

HARDY-ROCH, M., RHÉAUME, D. et CARTER-GAGNÉ, M. (1981).
Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire. Québec : Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation.

JORDAAN, G.E. (1977).
Educator's Crock on Panacea : Implication of the Adult Performance Projet. *Adult-Basic-Education.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1989).
L'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans : une formation par l'alternance École-Travail. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1988).
Programmes d'études : Insertion sociale. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1988).
Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Programme d'études, préparation au marché du travail. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1987).
Cheminements particuliers de formation pour les jeunes de 16 ans et plus, état de la situation et propositions. Québec : Gouvernement du Québec.

NATIONAL CENTER FOR RESEARCH IN VOCATIONAL EDUCATION. (1980 a).
Adaptation to Work : An Exploration of Processes and Outcomes. Columbus : The Ohio State University.

NATIONAL CENTER FOR RESEARCH IN VOCATIONAL EDUCATION. (1980 b).
Functional Competencies for Adapting to the World of Work. Columbus : The Ohio State University.

NELSON, R.E. (1979).
Perceptions concerning Occupational Survival Skills. Springfield : Illinois University.

NELSON, R.E. (1978).
A comparison of Perceptions concerning Occupational Survival Skills. *Journal of Studies-in-Technical-Careers, 1*, 11-21.

NELSON, R.E. (1977).
Curriculum Development for Teaching Occupational Survival Skills. *Illinois-Career Education-Journal, 34*(3), *36*(8).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1989).
Perspective de l'emploi : Juillet 1989, OCDE, Direction des affaires sociales, de la main-d'œuvre et de l'éducation.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1986).
Les jeunes et le travail en Australie: Programme général de mesures, Paris.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1985).
L'enseignement dans la société moderne, Paris.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1983).
Les études et le travail vus par les jeunes. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1980).
Les compétences requises dans la vie active. Rapport d'un groupe d'experts, OCDE. Pari : Direction des affaires sociales, de la main-d'œuvre et de l'éducation.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1977).
La transition de l'école à la vie active ou à d'autres niveaux d'enseignement en Australie, Paris.

PROVOST, M. (1987).
Les nouveaux phénomènes sociaux : la catégorie sociale «jeunesse». Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux. Québec : Les Publications du Québec.

SANKEY, R.G. (1987).
«La transition entre les études et le marché du travail, préoccupation de nombreux jeunes canadiens». *Connat no 15.* Canada : Ministère des Approvisionnements et services et Emploi et Immigration Canada, Direction générale des services de soutien d'emploi.

SANKEY, R.G. (1983).
Career Education : A Challenge in Leadership. *The School Guidance Worker, 38*(5), 32-41.

SELZ, N. (1980).
The Teaching of Employability Skills : Who's Responsible?. The National Center for Research in Vocational Education. Columbus : The Ohio State University.

SELZ, N., JONES, J.S. et ASHLEY, W.L. (1980).
Fonctional Competencies for Adapting to the World of Work. The National Center for Research in Vocational Education. Columbus : The Ohio State University.

SERRE, F. et DESJARDINS, B. (1990).
Point de vue d'employeurs sur l'importance et les modes d'acquisition de compétences du monde du travail. *In Revue internationale les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (5-6/1990). Transition école-travail, «Career Education» au Québec. CERSE (p. 122 à 128). France : Université de Caen.

SMITH, A. (1979).
Habiletés génériques — Modèle de programme d'enseignement professionnel dans les écoles secondaires pour les métiers manuels. Ottawa : Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada.

SMITH, A. (1979).
Generic Skills. Keys to Job Performance. Ottawa : Canadian Commission of Employment and Immigration.

SMITH, A. (1978).
Habiletés génériques — Clés du rendement professionnel. Ottawa : Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada.

SMITH, A. (1977).
What are generic Skills? *Adult Training, 3*(1).

SMITH, A. (1975).
Generic Skills — Research and Development. Saskatchewan : Centre de recherche et de développement en formation, Prince Albert.

STEDMAN, D. (1979).
Adulte Performance Level Project. Austin : University of Texas.

WEISS, D.J., DAVIS, R.V., LOFQUIST, L.H. et ENGLAND, G.W. (1966).
Instrumentation for the Theory of Work Adjustment. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation : XXI, Industrial Relations Center. Minnesota : University of Minnesota.

Les savoirs et les statuts des jeunes adultes qui ont suivi une formation en alternance

Élisabeth Mazalon
Carol Landry
Université du Québec à Rimouski

Introduction

Nous devons d'abord préciser que le contenu de cette communication fait partie d'une recherche plus globale qui porte sur *La représentation de soi du jeune adulte à l'aide sociale suite à un programme de formation en alternance* (Mazalon, 1991). Nous ne présenterons donc qu'une partie des résultats concernant les caractéristiques institutionnelles et pédagogiques du programme «stages en milieu de travail» au Québec et nous insisterons plus spécifiquement sur les statuts et les savoirs acquis pendant la formation tels qu'ils sont perçus par les stagiaires.

1. Les formations en alternance et les jeunes adultes

Si le terme d'alternance n'apparaît dans le langage usuel qu'à partir de 1830, ce n'est que récemment qu'il a été associé à la notion de formation. On peut retracer les prémices de la formation en alternance dans plusieurs pays, comme le système Dual en république fédérale d'Allemagne (autour de 1920), dans la formation de jeunes agriculteurs des Maisons Familiales Rurales, en France dès 1935, et dans la *Cooperative education* aux États-Unis en 1906.

C'est toutefois sous l'impulsion de la dernière récession économique et de l'augmentation grandissante du chômage, particulièrement chez les jeunes, que les formations alternées se sont multipliées afin de tenter, d'une part, de relier la formation et l'emploi, et d'autre part, de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans diplôme ni formation professionnelle.

> *Le développement des formations alternées se trouve au carrefour de diverses séries de mesures prises en faveur des jeunes dans le cadre des politiques de l'emploi, de l'éducation et de la jeunesse en général.* (Jallade, 1982).

Nous retrouvons donc des programmes traditionnels de formation en alternance qui poursuivent essentiellement des fonctions pédagogiques et de qualification (Landry, 1988) et plus récemment, de nombreuses mesures gouvernementales qui «veulent répondre tour à tour à des besoins d'orientation, de qualification ou d'insertion dans l'emploi» (Jallade, 1986). On pourrait ainsi qualifier les multiples finalités de l'alternance : adapter, motiver, orienter, insérer, intégrer et qualifier. Mais comment définir la formation en alternance?

Nous avons choisi, parmi les nombreuses définitions de l'alternance, celle qui se rattachait à des programmes qui s'adressent à une population peu qualifiée et à la recherche d'emploi. C'est dans ce contexte que la Commission des Communautés européennes fournissait la définition suivante :

Un processus de formation associant l'exercice d'une activité professionnelle sur le lieu de travail avec la formation acquise dans un service, une organisation ou un établissement de formation. (Jallade, 1982).

2. Les statuts des jeunes alternants

L'introduction de différents lieux de formation et de nombreux partenaires institutionnels dans les formations en alternance a pour effets de rendre complexe l'identification des statuts des alternants. En effet, si les formations en alternance s'adressent le plus souvent aux jeunes, elles n'offrent pas le même statut.

Il apparaît que l'attribution d'un statut est liée à différents indicateurs comme les objectifs des formations, l'importance des liens avec l'appareil de formation et l'appareil de production ainsi que la durée globale de la formation et la part respective de chaque institution dans l'alternance (Lucas et Franco, 1985).

Par ailleurs, les antécédents professionnels des jeunes étant très différents, il est difficile d'assujettir les uns et les autres aux mêmes obligations contractuelles (Jallade, 1982). Toutefois, le choix de tel ou tel statut (élève ou salarié, stagiaire) influence de façon significative les attentes et les comportements des individus vis-à-vis du travail et de la formation. Par contre au-delà de cette simplification administrative, l'alternant peut avoir des statuts et des rôles très différents dans le milieu socioprofessionnel : partenaire à part entière, stagiaire ou travailleur (Gimonet, 1984). Cet auteur note que ces statuts peuvent résulter des modalités contractuelles de formation, mais aussi peuvent être pris et privilégiés par les alternants en fonction des intérêts qu'ils y trouvent. C'est ce que l'on tentera d'observer auprès d'une clientèle de jeunes adultes ayant participé au programme «stages en milieu de travail» (Québec).

3. Le programme de stages en milieu de travail

Depuis 1980, la plupart des pays industrialisés ont développé des programmes de formation alternée. Au Québec, la problématique de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes a surtout été prise en charge par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu qui mit sur pied, en 1984, différentes mesures «d'employabilité», dont le programme de stages en milieu de travail.

L'objectif principal de cette mesure est l'acquisition d'une qualification technique et professionnelle qui permet d'exercer des tâches dans des métiers semi-qualifiés et qualifiés contribuant ainsi à l'intégration professionnelle. Des objectifs intermédiaires sont fixés, dont celui de permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances et des habiletés ainsi qu'une expérience de travail pratique, afin de les rendre capables de réaliser des tâches de façon autonome (Darveau *et al.*, 1988). Au-delà de quarante mille jeunes adultes (18-30 ans), bénéficiaires de la sécurité du revenu (aide sociale), ont déjà participé à ce programme «d'employabilité». Le statut formel «d'assisté social» (actuellement, prestataire de la sécurité du revenu) est maintenu pendant le stage. Les stagiaires reçoivent une prestation de base et une allocation supplémentaire.

Le programme de stages en milieu de travail préconise l'alternance comme principe d'organisation de la formation.

> *L'alternance vise à répartir les efforts du stagiaire entre les temps d'apprentissage et les temps de consolidation, en offrant au jeune la possibilité d'expérimenter ses acquis en situation réelle de production et d'y accroître ses habiletés.* (Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, 1985).

Des balises sont fixées pour le travail productif (70 à 90 % du stage) et pour la formation hors production (10 à 30 %), pour laquelle il faut distinguer la formation en milieu de travail et la formation dans des institutions d'enseignement. À la suite du recrutement par le Centre travail Québec, un agent de la Commission de formation professionnelle identifie les besoins de formation (en entreprise et en établissement d'enseignement) du jeune selon ses caractéristiques socioprofessionnelles et les possibilités de l'entreprise d'accueil. Par la suite, un contrat est signé par les trois parties : le stagiaire, le superviseur de la Commission de formation professionnelle et l'employeur. Le plan de formation doit permettre au jeune de s'impliquer dans un projet de «formation sur mesure» (Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, 1985). L'employeur désigne un tuteur qui doit assurer le bon déroulement du stage. Finalement, si le stage est réussi, il est sanctionné par une attestation d'étude de la part de la Commission de formation professionnelle.

4. MÉTHODOLOGIE

L'objectif général de l'étude initiale était de décrire et d'analyser la représentation de soi du jeune adulte après un stage en milieu de travail. Une approche de type qualitatif s'imposait et c'est sous la forme d'entretiens non directifs que nous avons procédé à la collecte des données auprès des acteurs concernés. Le guide d'entretien permettait d'aborder différents thèmes tels que le vécu du stage, le déroulement des activités de formation et de travail, les rapports avec les adultes de l'entreprise, la perception de soi et les changements perçus sur le plan personnel, social et professionnel. Les caractéristiques socioéconomiques des sujets et les caractéristiques des stages ont été recueillies à partir des dossiers personnels. Au total, 20 entretiens ont été réalisés dans la région du Bas-Saint-Laurent à l'hiver de 1990. Nous avons interrogé le même nombre d'hommes et de femmes dont l'âge moyen était de 25 ans. Plus de la moitié (60 %) n'avait pas obtenu un diplôme d'études secondaires. La majorité (70 %) des répondants vivaient seuls et étaient depuis moins de douze mois à l'aide sociale avant le stage.

La méthode de l'analyse de contenu, telle qu'elle est définie et développée par L'Écuyer (1987), a été retenue pour le traitement de l'ensemble des informations. Le modèle multidimensionnel du concept de soi de L'Écuyer (1978) a servi de trame de fond pour la classification des catégories. Pour les fins de cette communication, nous discuterons particulièrement des énoncés qui figurent dans la catégorie *rôle et statut* et ceux qui portent sur la *compétence et les habiletés* puisque nous pensons que les statuts et les savoirs déterminent la position sociale et professionnelle que s'attribue le jeune stagiaire.

5. Présentation et analyse des résultats

La première partie est consacrée aux caractéristiques des contrats de stage. Dans une deuxième section, nous présenterons la description des statuts que se sont attribués les jeunes et les différents savoirs acquis pendant le stage.

5.1 Caractéristiques des contrats de stages

Plus de la moitié des jeunes en étaient à leur second stage dans le programme «stages en milieu de travail». La durée des stages variait entre 20 et 24 semaines dans une proportion de 75 %. Par ailleurs, 80 % des stagiaires ont effectué leur stage dans des entreprises privées. Plus de la moitié des répondants se sont retrouvés dans des entreprises de moins de dix employés.

Le tableau 1 permet d'observer d'une façon plus détaillée les caractéristiques de la formation reçue. Les activités du secteur tertiaire sont les plus représentées (60 %); les autres activités sont essentiellement du secteur secondaire (35 %). Nous retenons que 60 % des heures de formation hors production ont été dispensées en entreprise et sont reliées directement aux tâches professionnelles. De plus, la majorité (81 %) des heures de formation hors entreprise (40 %) ont été consacrées à une formation de type professionnelle (dactylo, vente, hygiène, informatique, pâtisserie, entretien et produits...) en relation avec la profession. Les autres heures de formation se répartissent en formation générale (mathématiques, français : 11,7 %) et en activités de recherche d'emploi (6,2 %). Finalement, nous remarquons que 65 % des jeunes adultes ont eu une formation hors production de moins de 15 % de la durée totale du stage.

5.2 Rôle et statut

L'ensemble des données recueillies ont fourni 315 énoncés regroupés en dix catégories. La catégorie *rôle et statut* rassemble 10 % de l'ensemble des réponses. Les énoncés de cette catégorie réfèrent à la reconnaissance de l'alternant en tant qu'acteur social dans l'entreprise et dans son environnement.

La perception qu'ont les jeunes d'avoir obtenu un statut de travailleur lors du stage est observée dans un peu plus des deux tiers (69 %) des énoncés de cette catégorie. Ce statut de travailleur signifie pour le jeune une reconnaissance en tant qu'employé dans l'entreprise d'accueil, une reconnaissance sociale en tant que travailleur dans son environnement et enfin une identification à un métier.

La plupart des répondants se sont perçus comme des employés de l'entreprise d'accueil.

TABLEAU 1

Caractéristiques des contrats de stages

N*	Professions	Formation hors production			
		en entreprise (heures)	hors entreprise (heures)	Total (heures)	%**
1	Manutentionnaire	45	7	52	10
2	Appr. mécanicien	195	75	270	32
3	Aide-boulangère	10	48	58	10
4	Commis de bureau	46	130	176	22
5	Vendeur	105	65	170	18
6	Machiniste	60	30	90	10
7	Secrétaire à la réception	40	93	133	16
8	Aide-horticulteur	152	0	152	24
9	Jardinière d'enfant	70	21	91	10
10	Blanchisseuse	90	0	90	9
11	Réceptionniste	0	138	138	20
12	Jardinière d'enfant	70	21	91	10
13	Concierge	20	10	30	7
14	Aide-pâtissier	75	30	105	10
15	Agent de bureau	70	140	210	30
16	Ouvrier de ferme	60	0	60	11
17	Garçon de cuisine	32	35	67	10
18	Cordonnier	60	20	80	10
19	Opératrice d'ordinateur	60	0	60	14
20	Aide-cuisinière	70	0	70	12

* numéro du répondant

** proportion (arrondie) des heures de formation hors production sur la durée totale du stage.

Je suis une employée comme les autres, les clients ne font pas la différence, j'ai les mêmes avantages, la patronne me met à la caisse.

Il ressort essentiellement de ces énoncés (41 %) une valorisation des alternants due au fait d'avoir une position sociale (statut et rôle) dans un environnement professionnel et d'être considéré comme les autres adultes de l'entreprise, «comme une personne qui travaillait là», «une employée comme les autres», «c'est valorisant de travailler, d'être considéré à ta propre valeur». Cette reconnaissance pour certains passe par l'utilité de la tâche au sein d'une équipe, «tu te sens utile», «indispensable dans l'équipe», «je me sentais utile, à ma place».

La reconnaissance au sein de l'entreprise, en temps que travailleur, se retrouve aussi bien dans l'environnement social que personnel du stagiaire. En effet, plus d'un tiers (36 %) des réponses de cette sous-catégorie font état d'une reconnaissance sociale dans l'environnement du jeune «tu peux dire que tu travailles», «tu es plus respecté». De fait, on s'aperçoit que le statut de travailleur correspond aussi bien à une occupation dans la journée qu'à une valorisation par rapport aux autres «c'est plus valorisant, tu as fait quelque chose dans la journée», «quand je travaillais, j'étais fière» «c'est valorisant, quand je rencontrais des gens, je leur disais que je travaillais au palais de justice».

Cette position sociale, au sein de l'entreprise et dans l'environnement du jeune, est suffisamment éloquente dans la catégorie, opinion des autres sur soi. La confiance accordée par le personnel de l'entreprise est un élément «valorisant» pour l'individu, «ils me voyaient là-dedans, j'ai trouvé ça valorisant», «ça te valorise..., les autres te donnent de l'ouvrage, ils savent que tu es capable de le faire». Par ailleurs, ce sentiment de valorisation, grâce à la perception d'un jugement positif au sein de l'entreprise, est aussi perçu dans l'environnement personnel et social du stagiaire, «aux yeux de mon beau-père, j'ai monté d'une coche», «tes parents t'apprécient plus», «les autres t'encouragent plus», «tu ne passes pas pour un gars qui niaise».

Les autres énoncés de la catégorie *rôle et statut* regroupent, d'une part, un statut de partenaire à part entière (10 %), «les décisions prises dans le magasin se prennent à deux» et, d'autre part, un statut d'apprenant (10 %) «au début... comme un stagiaire qui devait apprendre un métier», «comme un stagiaire, en dernier comme un employé», «comme quelqu'un qui doit apprendre». Par contre, les cas où les jeunes étaient réduits au rôle de larbin restent minoritaire (6 %).

Il se débarrassait des «jobs» qu'il ne voulait pas faire, on avait l'air bête devant les clients, on en savait pas assez, j'ai l'impression de n'avoir rien appris, je repars à zéro.

L'ensemble des résultats de la catégorie *rôle et statut* démontre une tendance générale de la part des stagiaires à s'identifier au statut de travailleur. Par ailleurs, la plupart des jeunes ont assimilé leur statut de travailleur à celui du poste de stage qui leur a été attribué : «éducatrice», «concierge», «commis aux pièces au comptoir». Cette identification à un métier persiste au-delà du stage, même chez les jeunes sans emploi, «je suis réceptionniste», «employé de bureau».

Nous croyons que l'acquisition de savoirs favorise une reconnaissance professionnelle par l'individu et par les autres. Aussi, une autre dimension de nos résultats nous permet d'identifier cette perception d'acquis d'une compétence et de savoirs. En effet, plus de deux tiers des énoncés de cette catégorie (n=90) évoquent l'acquisition d'une compétence générale et de savoirs directement liés à la nature du poste de travail.

5.3 Compétence et savoirs

Les énoncés de cette catégorie correspondent, pour l'individu, à l'acquisition d'une compétence générale et de différents types de savoirs qui lui confèrent une efficacité réelle dans un milieu donné.

La sous-catégorie compétence générale (33 %) rassemble les énoncés qui signifient, dans la majorité des cas, l'acquisition d'une compétence générale pour travailler dans un domaine spécifique : «je me sens capable de faire ce que je fais actuellement», «je suis vraiment correcte pour travailler là-dedans». Ainsi, les termes «expérience», «rapidité» et «être capable» traduisent l'expression d'une compétence générale.

Nous constatons que l'acquisition d'un savoir-faire en milieu de travail se retrouve dans 37 % des énoncés de cette catégorie. Les individus énumèrent les habiletés qu'ils ont acquises en milieu de travail : «j'ai appris la technique de vente, l'emballage», «les tâches en buanderie», «à faire du pain, de la pizza ... servir». Plus de la moitié de ces énoncés font référence à des acquisitions de savoir-faire en entreprise avec «la patronne» ou selon une «pratique maison». Un peu moins du quart des énoncés témoignent d'acquis théoriques : «ça m'a permis de progresser», «j'ai appris l'ABC de la vente».

La sous-catégorie savoir-être (30 %) recouvre des renseignements sur l'acquisition d'habiletés génériques et transférables : l'imagination, l'organisation, le rythme de travail, la communication : «j'ai appris à travailler avec un boss», «je sais comment m'organiser pour travailler», «je suis plus débrouillarde». Ces habiletés sociales apparaissent déterminantes pour effectuer le passage du statut «d'assisté social» au statut de travailleur.

Finalement, cette perception d'avoir acquis des savoirs dans un milieu professionnel est consolidée par la confiance manifestée par le tuteur et le personnel de l'entreprise et par les responsabilités et les initiatives qui leur étaient accordées : «ils m'ont fait entièrement confiance, ça m'a encouragé, ça te donne le goût de le faire et de plus apprendre», «je suis capable d'assumer des responsabilités, j'étais capable, mais personne me donnait des responsabilités».

6. SAVOIRS, STATUTS ET ALTERNANCE DANS LE PROGRAMME «STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL»

Le programme «stages en milieu de travail» se caractérise par une prédominance des activités professionnelles en milieu de travail. Les savoirs acquis pendant la formation sont essentiellement relatifs aux savoir-faire en entreprise consolidés par une formation hors production donnée essentiellement en milieu de travail. Pendant le stage, la majorité des jeunes ont été considérés comme des employés de l'entreprise et se sont perçus

comme des travailleurs à part entière. L'alternant dans le cadre de cette mesure devient donc un acteur social qui acquiert une position sociale au sein d'un milieu professionnel et dans son environnement.

Des auteurs comme Lucas et Franco (1985) mentionnent que le statut social de l'alternant vécu lors d'un programme de formation alternée représente de nombreux changements dans la vie quotidienne du jeune : horaires de travail, rythme de vie... De plus, pour le temps de la formation, une identité sociale s'affirme aux yeux de tous : famille, formateurs, amis. Ce diagnostic se vérifie également auprès de la population qui a fait l'objet d'enquêtes du programme «stages en milieu de travail».

Notre recherche démontre que les aspirations des jeunes adultes semblent s'orienter vers un statut de travailleur puisque 70 % des répondants identifient leur position sociale à un métier. Certains auteurs confirment ces résultats. En effet, Campeau *et al.* (1987) constatent que les assistés sociaux s'inscrivent aux mesures dans l'espoir de ne plus avoir le statut de bénéficiaire à l'aide sociale. Pourtant ce programme de stages en milieu de travail maintient le statut formel d'assisté social. C'est donc l'entreprise d'accueil qui favorise une nouvelle position sociale. Les jeunes s'attribuent un statut social d'après le poste de travail, mais aussi suivant la considération du milieu professionnel et de l'environnement personnel.

Finalement et en guise de conclusion deux aspects retiennent notre attention. Premièrement, nous constatons toute l'importance du point de vue de l'apprenant dans une recherche sur la formation alternée. Comme principal acteur du système, l'alternant est celui qui gère à sa façon, malgré les dispositifs institutionnels, les matériaux de formation que lui offrent les organismes et les personnes qu'il côtoie et lui seul procède à l'intégration des données disponibles en chaque lieu. Dans cette perspective, l'on reconnaît dans le programme de «stages en milieu de travail» certaines caractéristiques de l'alternance intégrative (Bourgeon, 1979). L'itinéraire du stagiaire nous permet de voir qu'il est placé au centre du système d'alternance puisque le contrat de stage est construit à partir de sa situation socioprofessionnelle et tient compte de ses besoins de formation selon les possibilités de l'entreprise. Il s'agit sans aucun doute d'une condition fondamentale pour favoriser, chez l'alternant, cette capacité d'articuler et d'intégrer les activités de formation et de production qui donnent lieu, comme l'ont signalé les répondants, à l'acquisition de différents types de savoirs. De là toute l'importance du projet du stagiaire comme élément moteur de la motivation de l'alternant comme l'a démontré Chartier (1982).

Deuxièmement, même si les institutions délivrent un statut formel, celui-ci n'est pas nécessairement le même que s'attribuent les stagiaires. Dans la mesure où le poste occupé correspond à leurs aspirations et projet, et que les activités de formation et de production sont complémentaires, l'alternant arrive facilement, avec le soutien et l'encouragement du personnel de l'entreprise et de son environnement personnel, à s'identifier à un statut de travailleur. Ces deux considérations sont sans aucun doute fondamentales pour assurer l'insertion sociale et professionnelle tant recherchée.

RÉFÉRENCES

BOURGEON, G. (1979).
Sociopédagogie de l'alternance. UMNFREO, Mésonance, 2. Paris : Éditions Universitaires.

CHARTIER, D. (1982).
Motivation et alternance. UNMFREO, Mésonance, *3*(VI). Paris : Éditions Universitaires.

CAMPEAU, J. et TREMBLAY-LAMARRE, J. (1987).
L'évaluation des résultats et impacts chez les participants aux programmes de développement de l'employabilité. Québec : Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, Service de l'évaluation des programmes.

DARVEAU, J.G., TREMBLAY, J. et MOISAN, C. (1988).
Étude d'évaluation des résultats des programmes de développement de l'employabilité. Québec : Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.

GIMONET, J.C. (1984).
Alternance et relations humaines. UNMFREO, Mésonance. Paris : Éditions Universitaires.

JALLADE, J.P. (1982).
La formation en alternance des jeunes : principes pour l'action. Berlin : CEDEFOP.

JALLADE, J.P. (1986).
La formation en alternance à la croisée des chemins. *Futuribles*.

LANDRY, C. (1988).
Fonctions et modalités organisationnelles d'expériences de formation professionnelles en alternance. *In Recherche et formation technologiques* (p. 263-279). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

LANDRY, C. (1989).
Un modèle pour l'analyse de l'articulation éducation-travail à partir des dimensions organisationnelles de la formation professionnelle en alternance. *In Rencontre scientifique en enseignement professionnel*, actes de la rencontre (p. 171-188). Québec : Université Laval.

L'ÉCUYER, R. (1978).
Le concept de soi. Paris : PUF.

L'ÉCUYER, R. (1987).
L'analyse de contenu : notions et étapes. *In Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 51-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

LUCAS, A. et FRANCO, A. (1985).
Les formations en alternance. Paris : Centre Info.

MAZALON, É. (1991).
La représentation de soi du jeune adulte à l'aide sociale suite à un programme de formation en alternance. Mémoire de maîtrise en éducation. Québec : Université du Québec à Rimouski.

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU. (1985).
Vers une formation qualifiante dans le programme stages en milieu de travail. Québec : Service des programmes de formation professionnelle.

Expérience alternative d'intégration au marché du travail

Marie Girardin
Montréal

Introduction

Les chantiers : une formule «in» pour les «out»

Fondé en 1980, le Mouvement québécois des chantiers vise à offrir à des jeunes du Québec la possibilité de jouer un rôle actif dans l'amélioration de la qualité de vie, par le biais de la réalisation de projets de travail communautaire, concrets et utiles.

Dans les faits, un chantier, c'est une douzaine de jeunes bénévoles assistés de deux animateurs ou animatrices qui assument, durant une période de trois à douze semaines, la responsabilité globale d'un projet au bénéfice d'une corporation qui offre des services à la communauté. Cette responsabilité implique tout autant la planification du travail à faire (par exemple, rénover un bâtiment dans une colonie de vacances qui accueille des enfants handicapés) que l'organisation de la vie de groupe, depuis l'agencement des périodes de travail et de loisirs jusqu'à la préparation des repas et le partage des tâches ménagères. Exercice d'autonomie et gestion participative sont les composantes de la «formule chantier».

Depuis son ouverture en 1982, et ce jusqu'au 31 mars 1991, l'organisme a réalisé plus de 255 chantiers; ceci représente un total de 1 477 semaines de travail. Il a rejoint 2 188 jeunes participants et participantes dont 40 % présentaient des difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

Fort de l'expérience acquise et souhaitant mieux répondre aux besoins des jeunes et augmenter les sources de financement de l'organisme, le Mouvement québécois des chantiers décide, en 1990, d'expérimenter la formule des «chantiers en entreprise».

Le chantier en entreprise se distingue des chantiers réguliers en ce que les jeunes sont rémunérés. Il vise les personnes qui ont des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, c'est-à-dire les personnes souvent peu scolarisées et qui rencontrent des difficultés à trouver ou à conserver un emploi.

Le chantier en entreprise requiert la collaboration d'une entreprise. Celle-ci accepte d'accueillir six jeunes qui sont accompagnés par un animateur. Ce dernier a un rôle de guide, de personne-ressource, et favorise, par son intervention en dehors ou au moment des heures de travail, l'intégration des jeunes au marché du travail. L'entreprise, de son côté, prend à sa charge tous les frais encourus par le projet. Toutefois, comme l'ensemble des participants et des participantes sont prestataires de l'aide sociale, l'entreprise peut bénéficier d'une subvention gouvernementale qui couvre les salaires, en tout ou en partie.

La Commission chantiers en entreprise, composée de personnes bénévoles, s'est donné comme mandat la planification et la supervision de ce chantier expérimental qui sera réalisé avec la collaboration de la Communauté urbaine de Montréal. Nous avons émis l'hypothèse que cette formule présente des occasions de raccrochage tant au niveau

social que scolaire et professionnel. Cette expérience fait essentiellement l'objet de la présente communication. Nous mettrons plus particulièrement en évidence les *objectifs poursuivis* par les chantiers en entreprise et la *méthode d'analyse* des facteurs qui entoure le développement de l'employabilité. Nous conclurons par une série de *recommandations* destinées à l'organisme et visant à orienter les suivis à donner à l'expérience.

1. BREF APERÇU DE LA RÉALITÉ JEUNESSE DES ANNÉES 1990

1.1 Des revenus d'emploi à la baisse

En jetant un regard critique sur la situation sociale et économique des vingt dernières années, nous constatons que plusieurs études font état de situations précaires. *«Le pouvoir d'achat du salaire moyen a sensiblement chuté depuis dix ans au Québec»* (Bureau de la statistique du Québec, 1989), et *«les deux dernières décennies ont vu la classe moyenne diminuer graduellement mais sûrement son importance relative dans l'échelle des revenus d'emploi»* (Conseil économique du Canada, 1990). Les emplois sont plus souvent précaires qu'auparavant et sont souvent mal rémunérés. Il ne faut pas s'étonner des effets d'une telle situation sur la jeunesse qui, elle aussi, est contrainte de vivre avec ces réalités difficiles.

1.2 Des pauvres

«Avant la récession où patauge actuellement l'économie nord-américaine, le Québec comptait plus de 1,2 million de personnes vivant sous le seuil de la pauvreté (dont plus de 315 000 enfants de moins de 18 ans), ce qui représente au total plus du sixième de sa population et près du tiers de tous les pauvres du Canada.»[1]

Beaucoup de jeunes provenant de couches sociales démunies vivent une situation précaire. Ils présentent souvent des difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Par ailleurs, ils peuvent vivre des situations familiales difficiles, voire dans une famille éclatée, avoir vécu des échecs scolaires et abandonner l'école. De plus, un certain nombre de jeunes développeront des habitudes de délinquance et beaucoup vivront l'isolement et le découragement.

Dans beaucoup de cas, l'absence d'un certificat de fin d'études secondaires conduit à la précarité professionnelle, au chômage et souvent à l'aide sociale. Ces situations favorisent leur exclusion des réseaux d'insertion sociale. Elles les excluent des réseaux d'intégration. Cette triste réalité exige que l'on redonne espoir à cette génération. Elle constituera la société de demain.

1.3 Qui abandonne les études?

La réponse n'est pas facile. Ces jeunes proviennent de tous les milieux. Afin de comprendre le phénomène, des chercheurs ont passé en revue les dossiers personnels et scolaires des décrocheurs pour tenter d'identifier les facteurs de risque. On peut constater que, malgré la connaissance du phénomène, le problème est loin d'être résolu. En effet : *«S'il n'est pas enrayé, le taux actuel d'abandon scolaire entraînera une perte inacceptable de potentiel humain, un coût social élevé et une pénurie importante de travailleurs*

1 Il s'agit en fait ici du «seuil de faible revenu» de Statistiques Canada.

possédant les compétences nécessaires pour qu'augmentent le nombre d'emplois, la productivité et les revenus de tous les Canadiens.» (Gouvernement du Canada, 1990).

La situation du chômage chez les jeunes est complexe. Une vaste étude réalisée par Gauthier démontre que le chômage, *«selon la définition internationale du chômage adoptée lors d'une réunion de statisticiens au Bureau international du travail (Genève 1959), c'est être sans travail et à la recherche d'un emploi»* (Gauthier, 1984)[2]. Cette situation touche actuellement 17,6 % (juillet 1991) des jeunes de 15 à 24 ans, de toutes conditions sociales et aura des répercussions économiques et sociales pour les prochaines décennies. Par ailleurs, pour les besoins de cette communication, nous jetterons un regard particulier sur un groupe de jeunes peu scolarisés.

Tous les renseignements recueillis nous ont été communiqués par les différentes personnes engagées dans la réalisation du chantier, au Mouvement. Nous tenons à les remercier du temps qu'elles ont consacré à nous fournir les données nécessaires à cette communication.

2. LES CHANTIERS EN ENTREPRISE

2.1 Une première expérience — les serres coopératives de Guyenne, en Abitibi

Au printemps de 1990, une première expérience de chantier en entreprise était tentée. Le recrutement s'est effectué en insérant une description du chantier dans les catalogues des chantiers réguliers. Plus de vingt-deux candidatures ont été reçues. Un comité a reçu seize jeunes en entrevue. La démarche a permis de retenir sept participants et participantes. De ce nombre, au 31 mars 1991, cinq jeunes étaient toujours à l'emploi de la corporation. Satisfait de ce résultat, le Mouvement québécois des chantiers décide de répéter l'expérience.

---

2 Définition internationale du chômage adoptée par la 8e conférence internationale des statistiques du travail en 1954 :
«Les personnes en chômage sont toutes les personnes qui ont dépassé un âge spécifié et qui, un spécifié ou une semaine spécifiée, rentrent dans les catégories suivants :

a) Travailleurs à même de prendre un emploi et dont le contrat d'emploi a pris fin ou a été temporairement interrompu, et qui se trouvent sans emploi et en quête de travail rémunéré;
b) Personnes à même de travailler (sauf maladie bénigne) durant la période spécifiée et en quête de travail rémunéré, qui n'ont jamais eu d'emploi auparavant, ou dont la dernière position dans la profession n'était pas celle du salarié (c'est-à-dire les anciens employeurs...).
c) Personnes sans emploi qui sont normalement à même de travailler immédiatement et ont pris leurs dispositions en vue de commencer à travailler dans un nouvel emploi à une date postérieure à la période spécifiée;
d) Personnes mises à pied temporairement ou pour une durée indéfinie sans rémunération;

Ne sont pas considérées comme personnes en chômage :

a) Les personnes qui ont l'intention d'ouvrir une entreprise ou une exploitation agricole à leur propre compte, mais qui n'ont pas encore pris leurs dispositions pour le faire, et qui ne sont pas en quête de travail rémunéré;
b) *«Les travailleurs familiaux non rémunérés qui ont cessé leur activité et ne sont pas en quête de travail rémunéré;»* (résolution concernant les statistiques de main-d'œuvre, de l'emploi et du chômage, B.I.T. : *La normalisation internationale du travail*, Études et documents, nouvelle série, *53*, 48-49. Genève, 1959.

2.2 Une deuxième expérience avec la Communauté urbaine de Montréal

À l'automne de 1990, la Communauté urbaine de Montréal entre en contact avec le Mouvement québécois des chantiers pour se renseigner sur les différentes possibilités de soutien à l'emploi offertes par l'organisme. La Communauté urbaine de Montréal a des parcs à entretenir l'été et cherche comment elle pourrait aider des jeunes adultes de son territoire à trouver du travail.

Considérant l'ampleur du travail à effectuer et le désir de la Communauté urbaine de Montréal de fournir un appui concret à la jeunesse, les deux parties amorcent une négociation qui aboutit à la signature d'un protocole d'entente. Il est alors prévu que le chantier se tiendra du 19 mai au 4 octobre 1991, qu'il offrira l'occasion à six jeunes du territoire de la Communauté urbaine de Montréal de travailler pendant 20 semaines dans le cadre de vie d'un chantier.

C'est une occasion toute spéciale offerte aux jeunes de vivre un chantier et, par la même occasion, de mettre en place les mécanismes nécessaires au développement de leur employabilité. Les participants travailleront pour un entrepreneur embauché par la Communauté urbaine de Montréal et se partageront l'entretien de deux parcs. Ces jeunes seront rémunérés au salaire minimum. De plus, ils acceptent de vivre en groupe dans une résidence prêtée par la Communauté urbaine de Montréal pour la durée du chantier. Enfin, il est convenu que les participants s'engagent à verser un montant de 78 $ par semaine pour défrayer les coûts de la nourriture, du loisir et de l'hébergement.

Pour soutenir ces jeunes dans leur expérience de travail, une animatrice les accompagnera tout au long du projet. De plus, ils recevront une formation de 45 heures en horticulture et une formation personnelle sur mesure leur sera assurée par l'animatrice, qui s'adjoindra les personnes-ressources appropriées. Enfin, l'animatrice recevra l'appui d'une professionnelle andragogue qui verra à lui fournir l'accompagnement nécessaire. Ce chantier recevra l'appui régulier fourni par le personnel de soutien du Mouvement québécois des chantiers. La Commission chantiers en entreprise verra à suivre l'évolution du projet, produira un rapport analytique et fera les recommandations à l'organisme, comme nous l'avons mentionné antérieurement.

3. PROFIL DES PERSONNES AYANT COMPOSÉ LE CHANTIER

3.1 Les participants

Le recrutement s'est organisé avec la collaboration du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Celui-ci a fait parvenir une lettre à des groupes de jeunes, de 18 à 25 ans, qui vivent encore avec leurs parents. Malheureusement, ces démarches n'ont donné aucun résultat. Par la suite, des annonces ont été placées dans le *Journal de Montréal* et dans le journal culturel *Voir*. Le Mouvement québécois des chantiers a reçu plusieurs appels téléphoniques, neuf personnes ont pris un engagement pour participer à une rencontre d'information et d'évaluation. De ce nombre, sept sont venues à l'entrevue et quatre s'engageaient à faire le chantier. Cette période intensive de recrutement allait nous permettre de démarrer le chantier à la date prévue. Nous comptions pouvoir combler les deux places restantes durant la première semaine et créer une vie de groupe satisfaisante. Nous devons considérer que 192 heures ont été consacrées par les permanents et

l'animatrice pour réaliser le recrutement et combler les départs sur le chantier à mesure qu'ils se produisaient. Ce qui est énorme en temps-personne par rapport au chantier régulier.

Il nous a semblé évident que neuf participants sur dix avaient un profil de décrocheur, c'est-à-dire qu'ils répondaient à cette définition : *«toute personne qui quitte une situation donnée (travail, école) sans avoir terminé ce qu'elle a commencé».* De plus, selon les animatrices, ces participants ont vécu des échecs tant au niveau scolaire qu'au niveau du travail. Ce qui les a amenés à abandonner plusieurs de leurs projets en cours de réalisation.

Nous pouvons donc conclure, au 13 septembre 1991, que le recrutement a posé de sérieux problèmes et qu'il a été difficile de rencontrer une des exigences du protocole avec la Communauté urbaine de Montréal. À cette date, il reste quatre jeunes sur six et nous avons convenu, en accord avec la Communauté urbaine de Montréal, de ne plus chercher à les remplacer à ce stade du projet. Le Mouvement québécois des chantiers devait avoir six participants en continuité. Il ne s'attendait pas à autant de départs en cours de projet, puisque l'expérience de Guyenne s'était avérée des plus performantes et qu'aucun des participants n'avait quitté le projet avant la fin. Nous pensons que le fait d'avoir recruté des candidats uniquement sur le territoire de la Communauté urbaine de Montréal a posé des problèmes. Le catalogue des chantiers servant au recrutement et distribué à la grandeur des réseaux jeunesse du Québec (10 000 exemplaires) assure de meilleurs résultats.

Ce qui caractérisait le chantier avec la Communauté urbaine de Montréal est sans aucun doute l'effort déployé pour définir le concept de développement de l'employabilité, par le biais de la formule des chantiers en entreprise, avec une clientèle qui présente un profil de décrocheur.

La Commission chantiers en entreprise a formulé l'hypothèse suivante : les chantiers en entreprise vont permettre aux jeunes de raccrocher. D'une part, ils vivront une situation de ravail avec toutes ses composantes et, d'autre part, le type d'encadrement fourni, ainsi que la vie de groupe, devraient permettre d'avoir prise sur les difficultés rencontrées.

La Commission chantiers en entreprise a, dans un premier temps, réfléchi sur les objectifs poursuivis et qui se définissent comme suit :

- permettre aux participants et aux participantes de vivre une expérience visant à développer leurs habiletés sur les plans personnel et professionnel et de ce fait accroître leur employabilité;
- assurer au Mouvement québécois de chantiers une expérimentation qui lui permette de prendre une position basée sur une analyse qualitative de la situation vécue;
- former une équipe de jeunes qui, présentent des difficultés d'insertion sociale et professionnelle capables de rencontrer les exigences du travail à accomplir.

Puis, la Commission a précisé les termes *employabilité, compétences* et *attitudes.*

Par développement de l'employabilité, elle entend l'acquisition de l'ensemble des compétences et des attitudes qui en favorisant son maintien dans un emploi, permettent à un individu de se faire valoir comme travailleur potentiel.

Par compétences, elle entend l'ensemble des connaissances et des habiletés techniques propres à faciliter l'exécution d'un travail productif. Au début du projet, les participants ont reçu une formation théorique et pratique de 45 heures en horticulture. Cette formation, de niveau collégial, leur a permis de se familiariser avec les différents apprentissages nécessaires à l'exécution de leurs tâches :

- connaissance des outils horticoles;
- connaissance des arbres et arbustes;
- apprentissage du binage, du sarclage et de la transplantation;
- utilisation et entretien des outils.

3.2 Les faits marquants

On peut affirmer, après l'éducation faite par le Mouvement québécois des chantiers que huit participants sur dix ont réussi à intégrer plusieurs des compétences et habiletés en relation avec le travail. Ici, on peut témoigner de l'acquisition des habiletés suivantes par tous les jeunes : identification des espèces végétales, émondage des arbres et arbustes, nettoyage des sites publics, débroussaillage, préparation des bâtiments à peinturer, entretien des sites de travail, capacité à développer une méthode de travail, à respecter les horaires de travail, à faire respecter les règlements par les usagers et à trouver du travail dans les périodes creuses.

Par ailleurs, le groupe de travail a aussi clarifié le terme «attitudes» comme étant *«l'ensemble des habitudes comportementales et des pratiques de socialisation favorisant l'intégration d'un individu à une équipe et lui permettant de rencontrer les exigences d'autonomie et de coopération, ainsi que la motivation nécessaire au développement de l'employabilité».* Les apprentissages, en rapport avec ce concept, réalisés à ce jour sont les suivants :

- six des participants ont appris à composer avec l'autorité. De plus, ils ont appris à recevoir des consignes et à les clarifier. Ils ont dû faire face à un entrepreneur exigeant, ayant de sérieux problèmes de communication. Nous retenons qu'ils devaient se motiver en fonction de leur satisfaction personnelle, malgré le défi de ne pas se dévaloriser devant les nombreuses accusations de l'entrepreneur. Enfin, plus de la moitié ont réussi à créer des liens avec les autres travailleurs, malgré un climat de travail fort difficile.

Quant à la vie de groupe, elle est la cheville ouvrière des chantiers. Elle assure, par sa pédagogie, la responsabilisation des individus et chacun est appelé à prendre en charge les différentes phases d'un chantier. Les apprentissages qui ont été effectués sont les suivants :

- tous ont appris à cuisiner, à faire une liste d'épicerie et à entretenir la maison; plus de la moitié ont appris à exprimer leurs satisfactions et leurs insatisfactions, à collaborer avec les membres du groupe, à développer un sentiment d'appartenance et à respecter

les biens d'autrui; enfin, deux ont fait la gestion des budgets; de plus, le volet loisir a permis l'organisation et la réalisation de quelques sorties de groupe.

Il est intéressant, à ce stade du projet, de constater que deux des quatre participants restants souhaitent perfectionner leur formation en poursuivant leurs études. Un troisième voudrait participer à un autre projet de chantier et un quatrième présente un passé tellement lourd au niveau de la délinquance, qu'il lui est impossible pour l'instant de faire des projets à court terme.

Beaucoup d'énergies ont été investies pour mettre en place les éléments nécessaires à l'évaluation des acquis réalisés en chantier. Nous sommes à la première phase de l'analyse.

Les trois dernières semaines du chantier serviront à préparer les quatre participants à leur départ. Parmi les activités à venir, mentionnons un formation préparatoire à la recherche d'emploi, préparation du *curriculum vitae* et des entrevues de sélection. Chaque participant sera appelé à s'autoévaluer et à cerner les différents apprentissages réalisés à travers un entretien semi-dirigé avec l'animatrice. Enfin, ces jeunes seront orientés vers les ressources appropriées et un suivi sera assuré au cours des six prochains mois.

Nous indiquerons ici quelques faits qui nous semblent avoir eu un impact sur le déroulement du chantier. Nous avons observé une mauvaise compréhension de ce projet expérimental par l'équipe des permanents qui, pour certains, ont boycotté le projet dans son ensemble, n'offrant que peu de soutien à l'animatrice en poste. De plus, le Mouvement a vécu plusieurs départs au cours des derniers six mois, dont le départ de la directrice générale, de l'adjoint administratif et de la personne responsable du financement qui avait fait la négociation avec la Communauté urbaine de Montréal.

Nous pouvons également mentionner l'imposante structure du partenaire principal, la Communauté urbaine de Montréal. Le Mouvement québécois des chantiers a dû transiger avec quatre personnes. De plus, l'entrepreneur qui a obtenu le contrat n'était aucunement motivé à accepter dans son équipe les participants du chantier. La Communauté urbaine de Montréal devait lui rappeler continuellement son obligation. Le climat de travail s'est détérioré de façon importante. L'entrepreneur avait une attitude très dévalorisante et méprisante à l'égard des jeunes comme de ses employés. Plusieurs tentatives de rapprochement ont été faites sans succès. Par ailleurs, les commentaires reçus par le Mouvement québécois des chantiers, de la part de la Communauté urbaine de Montréal, témoignent d'une certaine satisfaction. Parmi les expériences antérieures vécues avec d'autres groupes cibles, ce projet s'est avéré, malgré les difficultés rencontrées, le plus performant.

Enfin, nous constatons qu'une des principales difficultés des participants était leur incapacité à se projeter dans l'avenir. Pour eux, tout doit rapporter à court terme. Ils sont confrontés à la désagrégation de la famille et à l'individualisation. Par ailleurs, l'éclatement des structures de soutien provoque leur incapacité à s'automandater.

4. CONCLUSION

En conclusion, nous affirmons que le chantier en entreprise, à ce stade-ci de sa réalisation, développe l'employabilité. De plus, nous pensons que cette formule peut être intéressante pour une entreprise qui cherche du rendement, sans toutefois exiger une performance supérieure.

Considérant l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire, tel qu'il est décrit abondamment dans les grands médias de communication depuis les trois dernières semaines, nous devons considérer les formules alternatives comme un moyen novateur et adapté aux réalités des jeunes qui présentent des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, et encourager le Mouvement québécois des chantiers à poursuivre son action auprès de cette clientèle.

Nous recommandons au Mouvement québécois des chantiers de poursuivre sa réflexion sur sa mission socioéducative et voir à développer la réalisation des chantiers en entreprise comme moyen de raccrochage.

Nous pensons que, dans l'éventualité d'une réponse favorable, il faut s'assurer de la collaboration des permanents et des permanentes. De plus, il serait utile d'explorer avec les différents ministères les sources de financement possibles afin d'intéresser l'entreprise à la réalisation de ce type de chantier.

Si d'autres projets viennent à se concrétiser, nous recommandons d'éviter l'intervention d'un tiers. Dans le cas de la Communauté urbaine de Montréal, nous pensons que la présence de l'entrepreneur aura été un frein aux apprentissages des participants.

Afin de consolider son action, il serait intéressant que le Mouvement québécois des chantiers partage son expérience avec des organismes qui travaillent avec des clientèles semblables. Ces échanges pourraient enrichir l'expertise développée de part et d'autre. Nous recommandons également qu'une recherche-action se poursuive afin de finaliser l'évaluation du projet avec la Communauté urbaine de Montréal.

RÉFÉRENCES

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. (1989).
Le Québec statistique. 59e édition.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA. (1990)
L'emploi au futur : tertiarisation et polarisation.

GOUVERNEMENT DU CANADA. (1990).
Projet national d'incitation à la poursuite des études. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

GAUTHIER, M. (1984).
Les jeunes chômeurs. Institut québécois de la recherche sur la culture.

STATISTIQUES CANADA.
La population active, catalogue *71-001*.

Le projet chômeurs créateurs associés du Haut-Richelieu (Québec)

Michel Boyer*
Centre de formation à l'autogestion

Le castor

Un mercredi matin, en plein milieu de la semaine, le castor resta couché. Lui, qui n'avait jamais connu les vacances et les fins de semaine se dit : «J'ai assez travaillé, je vais maintenant m'occuper de mes journées de maladie!». Depuis des générations, il les accumulait par son dur labeur.

Par ce congé bien mérité, tout le pays s'en trouva bouleversé. Car, en plus de perdre le côté «face» des pièces de cinq cents, les bonnes gens avaient comme emblème un animal débauché.

Introduction

Le Centre de formation à l'autogestion du Haut-Richelieu, par le biais d'un projet de démonstration, a cherché à mettre en place une intervention qui habilite les jeunes adultes sans emploi à vivre leur période de chômage d'une façon constructive. La participation des chômeurs et chômeuses durant les deux années d'actions terrain du projet s'est effectuée selon un mode différent de celui qui était prévu au départ. L'intervention, à travers un glissement partant d'une visée collective et allant vers des approches plus individuelles, semble quand même avoir eu l'impact recherché pour les participants et les participantes les plus assidus. L'objectif de départ, celui de permettre que le vécu chômage soit une expérience plus positive de développement personnel semble avoir été atteint.

De prime abord, parler de vécu chômage et de chômage créateur dans le cadre d'un colloque sur la formation et le travail peut sembler inapproprié. La rubrique de notre atelier annonce le thème de l'insertion professionnelle, et des nouveaux cheminements de carrière. Parler d'insertion professionnelle, c'est aussi parler des personnes qui ont à vivre cette insertion, qui par le fait même sont installées, dans la majorité des cas, dans la non-insertion et l'exclusion du travail, son antichambre, le chômage. En fait, les cheminements de carrière (et parfois il n'y en a même pas) sont de plus en plus, avec la montée de la précarisation des emplois, troués par des périodes, souvent longues, de non-emploi.

---

* L'auteur a agi en tant que concepteur et coordonnateur du projet de recherche-action. Ce texte est basé, en majeure partie, sur le rapport produit par son évaluatrice-participante Marie-Chantale Guédon. On peut s'en procurer une copie en s'adressant au Centre de formation à l'autogestion, C.P. 552, Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec, J3B 6Z8.

1. LE NON-EMPLOI, UN ANACHRONISME COÛTEUX

Le chômage est un anachronisme lourd à porter dans une société qui, dans son discours, valorise le plein emploi complet et le promeut comme un objectif souhaitable et réalisable pour tous et toutes, mais qui en exclut une proportion de plus en plus large de personnes. Ces personnes qui assument notre non-emploi vivent cette période dans l'ambiguïté du double message reçu. Si on parle de la formation à l'emploi, dans le cas du vécu chômage, on doit parler d'une «réelle déformation» à l'emploi. On y vit le plus souvent des pertes d'acquis personnels et même professionnels qui peuvent être très difficiles à retrouver.

L'emploi agit comme le pivot de l'organisation de la vie. Dans notre culture productiviste où nous n'avons pas appris à structurer notre temps personnellement, être en panne d'emploi c'est aussi être en panne d'un cadre de vie structurant. Cette panne provoque une rupture du mouvement et de la continuité dans les systèmes de vie personnelle. Il ne reste, bien souvent, qu'un sentiment de vide et d'inutilité, accompagné par un surcroît de culpabilité.

Cette panne agit non seulement au niveau de l'organisation du temps, mais provoque aussi une perte des attributs positifs découlant de l'emploi. Pour l'adulte, l'emploi est la principale source d'identité sociale. Lorsque ce ticket d'entrée à la vie normale est manquant, ce sont les portes de la marginalité qui s'ouvrent devant lui. Cette absence est vécue comme un signe de rejet de sa personne et une échec de son processus d'intégration à l'ensemble de la société.

L'usine, le bureau, le commerce et les autres lieux d'emplois sont des lieux sociaux où se tissent des réseaux de relations primaires et connexes. Être exclu du monde de l'emploi, c'est vivre, dans bien des cas, une autre rupture, celle de sa principale source de relations sociales. C'est faire face à l'isolement et à l'absence de lieux sociaux structurés. Cet isolement est renforcé par le manque de ressources financières, autre attribut découlant de l'emploi, qui écarte des lieux de consommation.

Lorsque le deuil de l'emploi ne réussit pas à se faire, ces contingences de dévalorisation personnelle et de retrait social provoquent un processus de décroissance qui se vit en un certain nombre de phases successives. Après une première étape dite de dénégation, pendant laquelle la personne nouvellement en chômage se sent libérée des contraintes, s'installe une période de recherche intensive d'emploi. Lorsque le chômage se prolonge, apparaît une phase de choc durant laquelle se vit une révolte et une grande agressivité. Par la suite, une étape de marchandage s'installe, pendant laquelle les sans-emploi tendent à se créer des statuts de substitution. C'est à ce moment qu'apparaît l'obsolescence professionnelle. Ceux et celles qui épuisent leur énergie de résistance en arrivent à vivre une dévalorisation de leur personne et une phase d'autodestruction s'installe.

L'ambiguïté dans laquelle sont placés les chômeurs et chômeuses devant le double message face à l'emploi, devant la nécessité de faire le deuil de celui-ci tout en maintenant leur énergie créatrice de prise en charge et devant la perte des attributs entourant l'emploi, nous amène à rechercher une nouvelle façon de vivre le non-emploi et à créer des lieux sociaux pour le faire. Ce sont ces intentions qui étaient à l'origine du projet de démonstration

mené par le Centre de formation à l'autogestion du Haut-Richelieu (CFA), organisme communautaire de la région de Saint-Jean-sur-Richelieu, milieu urbain de près 45 000 habitants.

2. LE PROJET «CHÔMEURS CRÉATEURS ASSOCIÉS»

Le projet qui porte le titre évocateur de «chômeurs créateurs associés» avait pour but d'expérimenter, auprès des jeunes adultes sans emploi de la région, un mode, d'intervention visant à aider ces jeunes sans travail à utiliser le temps libéré par l'absence d'emploi pour agir de façon créatrice sur leur situation.

On cherchait à rejoindre les individus sans emploi de 18-30 ans par une intervention qui devait englober plusieurs aspects de leur vie. Ceux-ci étaient invités à créer une relation au temps différente et à entreprendre des activités susceptibles de favoriser leur développement et une prise en charge personnelle et collective. C'est le processus de décroissance accolé au chômage qui était visé; on désirait le renverser par une dynamique de remise en action, sinon de croissance.

Accompagnée de temps de préparation et d'évaluation, l'expérimentation sur le terrain s'est déroulée sur une période de deux ans, soit de septembre 1986 à octobre 1988. Quatre intervenants et intervenantes à temps plein et une évaluatrice-participante à temps partiel contribuaient à l'expérimentation. En voici les points saillants.

2.1 Le cadre d'actions prévu

L'intervention prévue se basait sur une vision globale de la personne sans emploi en relation avec un milieu donné. Elle cherchait à agir sur ces deux aspects, plus précisément sur les plans suivants. Sur le plan psychoindividuel, en incitant les participants et participantes à saisir les dimensions de leur situation et à mettre en place des moyens d'action individuels pour la rendre créatrice. On envisageait ici des activités de réflexion, d'orientation, d'exploration multiple, socioculturelles, etc. Sur le plan psychosocial, en regroupant les jeunes adultes sans emploi, on désirait favoriser l'émergence de petits projets de groupe et par cela, des apprentissages à agir collectivement. Sur le plan économique, en recherchant à travers les dynamiques mises en place, à inviter et à aider les participants et participantes à réaliser des projets à teneur économique, particulièrement des petites entreprises autogérées. Sur le plan communautaire, en cherchant à susciter la mise en place de réseaux formels et informels d'entraide et de soutien pour appuyer les initiatives de ceux et de celles qui agiraient sur leur situation.

2.2 La clientèle rejointe

La difficulté de rejoindre les chômeurs et les chômeuses qui, nous l'avons vu, participent peu à des réseaux sociaux fut une tâche qui demanda beaucoup d'énergie et détermina le déroulement de l'expérimentation. À son terme, 255 jeunes adultes s'étaient inscrits au Centre de formation à l'autogestion pour participer à l'une ou l'autre de ses activités. Voici leurs traits principaux :

- légère majorité masculine et l'âge médian d'environ 24 ans;
- majorité de personnes sans emploi depuis moins de six mois (au moment de l'inscription), mais avec un noyau tout de même important (20 %) de personnes sans emploi depuis plus de un an;
- un niveau de scolarité dépassant le secondaire dans 30 % des cas, mais s'arrêtant à la 3e secondaire dans 20 % des cas;
- près de la moitié sans préparation professionnelle précises et environ la même proportion (42 %) ayant «décroché» à un moment ou à un autre de leurs études;
- deux fois plus d'assistés sociaux que de bénéficiaires de l'assurance chômage (19 %), et 14 % sans aucun revenu;
- une proportion appréciable (16 %) de personnes ayant déclaré avoir, ou avoir eu, des problèmes personnels sérieux : difficultés sur le plan de la santé mentale, toxicomanie, alcoolisme, délinquance, violence familiale, etc.;
- les femmes semblaient être dans des situations plus dramatiques que les hommes sur le plan de la durée de la période de chômage, en moyenne plus longue, ayant moins de revenu d'origine gouvernementale et assumant de plus grandes charges familiales.

Malgré ces tendances médianes, on observe une grande variété de situations vécues et, de ce fait, une forte hétérogénéité de l'ensemble des membres du groupe participant.

Il est important de noter que ces chiffres ne peuvent indiquer des tendances pour l'ensemble des jeunes adultes sans emploi, mais tracent un portrait de ceux et celles qui se sont laissé interpeller par les offres du Centre de formation à l'autogestion.

3. L'INTERVENTION

Le déroulement des activités a été marqué par des ajustements périodiques en fonction de la réponse des participants et participantes. Cette évolution se regrouperait en trois phases dans le déroulement de l'expérimentation.

La première phase, la plus longue (11 mois) était caractérisée par le recours à une activité que l'on pourrait qualifier d'attrait pour recruter la clientèle. Nous comptions qu'une fois engagés dans un programme de travaux temporaires («jobine» ou «d'utilités sociales»), les jeunes adultes participants élargiraient leur engagement à d'autres démarches ou projets collectifs. Le recrutement au point de vue du nombre a été appréciable, mais en ce qui concernait l'émergence d'initiatives, il y en a eu peu.

La deuxième phase, le fruit d'un premier ajustement visait à assurer une participation d'une plus grande qualité; elle a mis l'accent sur un encadrement plus rigoureux et un engagement formel des participants et participantes dans des démarches personnelles attendues. Mais comme celles-ci étaient rébarbatives pour plusieurs, elles apparurent vite trop formelles (4 mois) pour la clientèle visée.

Finalement, une troisième approche fut menée. Celle-ci conservait une offre d'activités multiples; mais elle ne comportait pas le caractère d'engagement formel de l'approche précédente qui était jugé trop «psychologisant» de la part des participants et participantes. Cette approche porta fruit au niveau de la quantité et de la qualité de la participation (10 mois).

3.1 Le comportement observé chez les participants et participantes

L'hypothèse de l'expérimentation s'appuyait sur l'idée qu'une fois réunis dans un lieu social animé et structuré où le fait d'être sans emploi n'occasionnerait pas l'ostracisme habituel, les chômeurs et chômeuses en viendraient à élaborer des démarches et des projets de prise en charge de toutes sortes et principalement de nature économique. Ainsi le devis du projet mettait l'accent, après le soutien individuel, sur la mobilisation collective et les activités de formation.

Le déroulement des choses s'est passé autrement. On a été amené à expérimenter une plus large variété d'activités que ce qui avait été prévu. Un premier constat est celui de la brièveté de la participation. Dans une majorité des cas, la durée du passage au Centre de formation à l'autogestion ne permettait pas la mise en place d'engagement dans des démarches.

Le caractère supposé éphémère du chômage amène les personnes à s'installer dans «l'immédiat» et à chercher à répondre à leurs besoins à court terme : participation brève, attitudes d'attente de services, difficulté à respecter les engagements, activités apportant une satisfaction immédiate, etc. Il ne faut pas oublier que, quels que soient les préjugés à cet égard, les jeunes adultes sans emploi veulent d'abord travailler même si, pour certains cette vision est plutôt magique étant donné leur situation personnelle (difficultés personnelles et sociales). Leur implication à autre chose ne peut être, la plupart du temps, qu'un passage auquel il ne peut s'attacher : coupable de ne rien faire, mais ne rien faire d'autre pour ne pas être coupable de ne pas attendre.

Collé à cette brièveté, l'individualisme est l'autre caractéristique dominante de la participation vécue et cela, même chez les personnes les plus assidues. Le chômage est avant tout perçu comme un problème individuel, ce serait donc à l'individu de s'en sortir lui-même. Il est certain que cette individualisme est exacerbé par les tensions et par les frustrations liées au manque d'emploi, qui amènent la personne à se centrer profondément sur ses propres besoins et à chercher à tout prix à les satisfaire dans l'immédiat (par exemple une certain nombre de personnes, poussées par les «success story» de l'entrepreneurship libéral idéalisent la création d'entreprises individuelles).

Comme nous l'avons déjà mentionné dans un article précédent (Boyer et Guédon 1989, *Nouvelles pratiques sociales*), tout semble se passer comme si, par sa nature, l'expérience du chômage était une expérience foncièrement individuelle, créatrice de solitude et de repli sur soi, plutôt que de partage et d'élaboration de projets collectifs. Vouloir susciter de tels projets, identifiés au chômage, c'est un peu aller contre l'ordre des choses. On comprend donc les difficultés rencontrés par le Centre de formation à l'autogestion à ce sujet.

En résumé, le projet a connu un triple glissement : du collectif vers l'individuel, du socioéconomique vers le psychologique et du didactique vers le ludique.

3.2 L'impact de l'intervention

Tout en s'écartant du devis de l'expérimentation, l'intervention mise en place, selon le témoignage des participants et des participantes, a eu des effets positifs sur le plan de l'amélioration des conditions de vie, sur le plan de changements positifs dans leur fonctionnement personnel et sur le plan de la réalisation d'apprentissages significatifs.

Sur le plan de l'amélioration des conditions de vie, c'est principalement l'amélioration de la vie sociale qui est mentionnée : bris de l'isolement, construction de réseau d'amis, soutien en cas de pépin, liens avec des personnes ressources, etc.

La participation au Centre de formation à l'autogestion a permis, pour quelques personnes, d'améliorer un peu leur situation financière par les «jobines» ou par la participation à des projets subventionnés. On est satisfait d'avoir eu des choses à faire ou même une place à aller dans la journée et d'avoir eu un emploi du temps plus satisfaisant. Finalement, le soutien et l'écoute reçus ont permis dans certains cas de résoudre des problèmes personnels.

En ce qui concerne le fonctionnement personnel, on relève des changements principalement au niveau de l'estime de soi et de la confiance en soi. Mais on note aussi des modifications et des améliorations de certaines habitudes de vie ou de fonctionnement jugées inadéquates : une meilleure organisation du temps, une impulsivité moins marquée, plus d'assurance, plus d'autonomie, etc.

Ces changements sont probablement liés d'une part aux apprentissages faits en participant au projet et d'autre part à l'amélioration des conditions de vie déjà mentionnée; cela, allant de pair avec une diminution de la tension et de la frustration.

Pour ce qui est des apprentissages effectués, il s'agit aussi bien d'apprentissages qui découlent de la participation à des activités spécifiques (peinture, vidéo) que d'apprentissages d'application plus générale dans la vie quotidienne (gestion de budget, connaissance du milieu, fonctionnement d'organismes). On a aussi été relevé la découverte et le développement d'aptitudes et d'intérêts particuliers, l'amélioration de compétences sociales (communication, travail en équipe) et un approfondissement de la connaissance de soi.

En bref, même si le projet n'a pas suivi les avenues prévues, il a contribué, chez les participants et les participantes les plus assidus, à atténuer les effets négatifs du vécu chômage, à susciter un plus grand épanouissement personnel et à amorcer un redressement vers une plus grande ouverture à diverses possibilités de solution à leur situation. En ce sens, les objectifs ont été atteints en grande partie.

CONCLUSION

Prisonniers d'un anachronisme social, vivant avec des préoccupations différentes et surtout avec l'espoir de se tailler individuellement une place sur le marché de l'emploi, les jeune adultes sans emploi semblent mal placés pour bousculer les conceptions et vivre une relation différente avec le non-emploi. Pour eux, qui vivent dans des réalités marquées par

la diversité, il est davantage question de survie individuelle que d'entreprise de solidarité collective et de regroupement. Cette survie passe par les relations interpersonnelles et l'initiative individuelle.

Cette recherche trouve peu d'écho dans leur environnement. Notre expérience démontre le bien-fondé de la création de lieux sociaux qui permettent de créer un minimum de stabilité et de régularité, la possibilité d'amorcer et d'entretenir des réseaux sociaux, de recevoir de l'aide et du soutien au besoin et d'explorer des activités. Ce lieu doit avoir comme principales qualités une souplesse et une grande capacité à s'adapter à la diversité de la clientèle, et cela, principalement s'il veut rejoindre les sans-emplois qui vivent une longue période d'inactivité professionnelle. Ce lieu risque de recevoir une meilleure réponse s'il se base sur une intervention individualisée et personnalisée : un lieu où l'on cherchera à répondre à ses propres besoins et ce, même par des d'activités de groupe.

La création de lieux de ce genre nous semble primordiale. Si, en tant que société, nous continuons à garder notre structure actuelle d'emplois et à créer le non-emploi, nous devons permettre l'émergence de lieux, autres que ceux de la charité et de la dépendance, pour les personnes qui assument notre non-emploi (n'oublions pas aussi le nécessaire partage de la richesse, non assujetti à l'emploi comme moyen de distribution, dans une société de non-emploi). Ces lieux pourraient permettre pour un certain nombre, d'éviter la dé-formation inhérente à la non-insertion professionnelle et même amener de nouveaux apprentissages éventuellement transférables dans un travail rémunéré.

RÉFÉRENCES

BOYER, M. et GUÉDON, C. (1989).
Chômage créateur : exploration à poursuivre. *Nouvelles pratiques sociales, 2*(2).

GALLAND, O. et LOUIS, M.-V. (1979)
Jeunes chômeurs. *Esprit, 31-32.*

GAUTHIER, M. (1988).
Les jeunes chômeurs, une enquête. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

GAUTHIER, M. (1987).
Les jeunes sans emploi sont-ils pauvres? *In* M. Gauthier (sous la direction de), *Les nouveaux visages de la pauvreté*, 45-63. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

GUAY, J. H. (1987).
Des sujets en chômage. *Possibles, 11*(2), 67-78.

KAUFMAN, H.G. (1892).
Professionals in search of work. New York : Wiley.

LEMAIRE, R. (1985).
Le temps... créer son travail.... maîtriser son temps. *Avec 1.*

LESAGE, M. (1987).
Les vagabonds de rêves. Montréal : Boréal.

LIMOGES, J. (1983).
Chômage, mode d'emploi. Montréal : Éditions de l'homme.

Étude théorique et pratique de la fonction bilan du centre de bilan de la Haute-Vienne

Michel Saliva
CIBC de Limoges
Haute-Vienne

Introduction

Ce travail de recherche est mené au Centre interinstitutionnel de bilan de compétences (CIBC) de Limoges avec l'aide du Département de psychologie sociale de Paris V que nous tenons tout particulièrement à remercier.

Cette recherche essaie de préciser comment on peut utiliser le portefeuille de compétences en s'aidant d'un ordinateur pour aboutir à la construction d'une carte mentale des compétences. Un autoportrait imprimé sur une image graphique à partir de la technique de la «Role Construct Repertory Grid» de Kelly est réalisé à la fin du *nouveau portefeuille de compétences.*

Préambule

Avant d'expliquer la méthodologie utilisée pour réaliser les bilans assistés par ordinateur, nous voudrions camper brièvement le cadre théorique et méthodologique dans lequel ils s'inscrivent au CIBC de Limoges et ceci aussi afin de montrer la proximité de la méthode de portefeuille de compétences et la méthode Kelly.

Faire un bilan, c'est faire l'inventaire de ses acquis professionnels et extra-professionnels. Faire un bilan, c'est pratiquer une lecture de son histoire pour en dégager les éléments importants.

Dans le bilan, on cerne les logiques, les principes, les constats qui ont soutenu l'itinéraire de chacun. Le bilan va permettre d'inférer des acquis en traduisant les expériences antérieures en termes de savoirs, de savoir-faire, (savoirs dominés, actes maîtrisés) de capacités (compétences non activées), de qualités et d'aptitudes personnelles. Il va falloir faire une relecture du réel pour en dégager les caractères importants et structurants pour ensuite, en inférer les acquis.

Au niveau de l'affectivité, le travail de bilan suppose de se percevoir comme sujet et de pouvoir formaliser le vécu quotidien en passant du subjectif à l'objectif, de l'implicite à l'explicite, tout en assurant la permanence de soi à travers de la diversité des expériences.

1 Le bilan personnel et professionnel

1.1 Faire un bilan, c'est porter un témoignage sur soi-même

Chacun de nous est le témoin principal de son passé, de son histoire, l'acteur de son adaptation au milieu de vie.

La connaissance de soi-même n'est pas une donnée immédiate de l'expérience humaine. Depuis Socrate, psychologues et philosophes se sont attachés à montrer que le «moi» n'est pas une donnée immédiate de l'expérience intérieure; il est une conquête qui transforme un «moi qui se laisse vivre» selon une expression de Bergson en un «moi qui se pense lui même» qui se structure et s'organise, notamment tout au long du bilan.

1.2 Faire un bilan, c'est s'auto-évaluer

L'image de soi est considérée à l'heure actuelle comme une variable très importante dans le processus de motivation et de prise de décision.

On sait qu'un individu n'acceptera pas de réaliser une tâche ou d'assumer une responsabilité et de mobiliser de l'énergie et des efforts en vue d'atteindre l'objectif, si avant toute chose, il n'est pas persuadé qu'il est effectivement capable de le faire, parce qu'il possède les qualités nécessaires. D'où l'idée, apparemment simple, développée notamment par BANDURA (1986), que le meilleur prédicteur de comportements, c'est la manière dont chacun évalue ses capacités et ses qualités personnelles.

Nous ne nous engageons que sur des tâches qui nous paraissent être en correspondance avec notre potentiel d'aptitudes. Nous évitons de nous retrouver avec une tâche que nous ne pensons pas être capables de maîtriser.

Et, si nous sommes malgré nous engagés dans des tâches que nous estimons loin du champ de nos compétences, notre niveau de motivation et notre pugnacité seront faibles puisque nous pensons ne pas avoir les qualités nécessaires pour cela. De ce point de vue, la perception que chacun a de son potentiel est susceptible de représenter un facteur déterminant des conduites professionnelles à venir.

Pour nous, le bilan est un moment privilégié pour essayer d'élever le sentiment d'estime de soi en renarcissisant une image de soi souvent atrophiée.

Il nous semble que l'auto-évaluation devrait être considérée comme un outil de gestion de ressources humaines et des motivations individuelles; il est important de donner à chacun les moyens de construire une image pertinente de ses aptitudes et de sa personnalité.

1.3 La reconnaissance de soi

Le bilan tel que nous le pratiquons permet au consulté de contester «sa propre image de soi» non pas pour s'identifier à l'image de l'expert du bilan mais pour, en la reconnaissant, s'en distinguer tout en intégrant, comme un «principe de réalité», les dissonances éventuelles entre les deux images.

Au cours du bilan, la confrontation entre les deux images s'opère dans l'interaction entre les partenaires du bilan.

Il n'y a pas d'image vraie : ni celle de l'expert, ni celle du consulté. Seule la dialectique qui s'instaure entre les deux regards est porteuse de changement.

C'est la confrontation entre les modes d'approche avec la superposition des deux images — l'une subjective (la connaissance de soi) et l'autre objective (appréhension de l'autre par ce qui est objectivable) — qui constitue l'un des temps forts du bilan personnel et professionnel.

On pourrait faire le schéma suivant pour préciser ce qu'est pour nous le bilan. C'est dans la zone d'intersection que se situe la dissonance des deux images et c'est là que le bilan s'inscrit dans une problématique de changement personnel.

Ceci repose sur un paradigme fort selon lequel les individus n'agissent pas en fonction de la réalité «concrète», il agissent en fonction de ce qu'ils se représentent être la réalité.

1.4 La représentation que l'on se fait de ses compétences

Autrement dit, la représentation de ses compétences dans un bilan professionnel n'ira jamais de soi. Elle sera progressivement construite et réintégrée dans les schémas cognitifs, des systèmes de croyances et de valeurs, qui la rendra tout à fait singulière pour un individu donné. Les systèmes de représentations qui se construisent ainsi peu à peu sont plus ou moins partagés; ils fondent alors les bases culturelles et identitaires de groupes professionnels plus ou moins vastes. Induire un changement passerait par la connaissance des représentations à l'œuvre chez un individu donné et par l'action sur la structure des représentations de ce dernier. Ce processus de «désoccultation» du système des représentations par le consulté lui-même paraît être au cœur même du bilan professionnel. C'est pourquoi nous avons intégré dans le portefeuille de compétences une procédure qui permet d'expliciter l'image de soi et de la visualiser.

Il nous semble important de donner à chacun les moyens de construire une image pertinente de ses aptitudes et de sa personnalité par le biais du bilan professionnel.

Alors, il sera possible de confronter cette image au regard de l'expert, à l'épreuve de l'évaluation psychométrique, à la réflexion tirée d'une mise en situation professionnelle.

2. La méthode Kelly

2.1 La carte cognitive et la méthode générale de la «Repertory Grid»

La «Role Construct Repertory Grid» est une vieille méthode puisque son auteur l'a présentée il y a trente ans de manière déjà très élaborée (Kelly 1955). Pourtant, c'est bien une technique d'actualité comme en témoigne le livre collectif édité par Milfred Shaw sous le titre *Recent Advances in Personal Construct Psychology* (1981).

D'abord méthode d'investigation en psychologie clinique, servant d'évaluation au suivi thérapeutique, elle est utilisée à ce jour dans le domaines de la psychologie sociale et de la psychologie du travail. Elle figure aussi dans un ouvrage édité par Ginsburg sous le titre *Emerging strategies in social psychological research* (1979).

Créée dans les années 1950, elle a bénéficié des progrès de l'informatique qui remplacent l'examen manuel et laborieux des résultats que décrit Kelly.

Les bases théoriques de cette méthode se situent au carrefour des stratégies du «champ» de la psychologie phénoménologique, de la gestalthéorie et du cognitivisme. Kelly propose une manière de rendre compte du monde tel qu'il est perçu par chacun.

À la base de sa démarche, Kelly soutient que tous les individus se comportent comme des scientifiques dans l'exploration de leur environnement et qu'à partir de cette exploration, ils construisent des représentations du monde qui les entoure sous la forme d'une carte mentale. Il pense que si l'on dispose de la carte cognitive d'une personne, il est possible d'expliquer et de prévoir une grande partie de son comportement.

2.2 Le processus de la «Repertory Grid»

La carte cognitive a deux caractéristiques fondamentales : les éléments et les construits.

Les éléments sont les objets de l'activité mentale; ils servent de support aux représentations, ils nous servent à penser. On peut considérer les éléments comme analogues aux noms des villes ou des villages qu'une personne place sur sa carte cognitive, nous dit Livedan. Ces éléments constituent l'échantillon d'un ensemble plus vaste qui est l'univers de représentation qu'un sujet a d'un domaine donné. Par exemple, l'élicitation des éléments consiste à demander au sujet d'énumérer «tous» les objets qu'il situe dans un certain domaine.

Ce domaine peut être des concepts abstraits (l'amour, la démocratie, etc.), des produits (parfum, automobile, etc.), des personnes spécifiques (Anne, Michel, etc.).

Dans la pratique, il n'y a pas d'autre limite que celle de l'imagination.

Les construits sont «les qualités» qu'une personne utilise pour «penser» aux éléments qu'elle place sur la carte. Il s'agit du réseau conceptuel qui nous permet d'appréhender le monde en le catégorisant. En règle générale, ce sont des adjectifs (objectif, inné, puissant, etc.). Les construits peuvent être considérés comme les qualificatifs des éléments. «Ils sont analogues aux directions de la carte».

2.3 Analyse statistique

La technique de la *Repertory Grid* et son analyse statistique est possible grâce à de nombreux programmes informatiques. Les résultats statistiques dépendent évidemment de la méthode utilisée. Mais, de manière générale, ils nous apportent des informations sur deux points : les groupements d'éléments et la structure des construits.

Le groupement des éléments en sous-ensembles (aggrégats) permet de dégager leurs points communs ainsi que leur proximité sémantique par rapport aux construits utilisés. L'analyse factorielle permet de voir comment les construits s'organisent entre eux.

La carte cognitive présente donc, de manière graphique, les interrelations entre les éléments, les interrelations entre les construits et les interrelations entre les construits et les éléments.

3. LE BILAN ASSISTÉ PAR ORDINATEUR

3.1 Essai de rapprochement de deux méthodes : le portefeuille de compétences et la méthode de Kelly

Nous proposons à nos publics le portefeuille de compétences comme soutien à la mise en forme d'une image de soi cohérente construite en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir.

La procédure d'un bilan de ce type englobe en elle-même lors de l'évaluation des acquis la procédure d'«élicitation» utilisée dans la procédure de Kelly. En effet, construire un inventaire de ses compétences avec le portefeuille de compétences n'est rien d'autre que l'élicitation «des éléments» dans la *Repertory Grid* de Kelly. Organiser, classifier ces compétences en rubriques, en tendances, en faisceaux n'est rien d'autre que l'élicitation des «construits» dans le *Repertory Grid*.

Si l'on se sert du portefeuille de compétences pour faire éliciter les éléments, on obtient tout naturellement à la fin de la réalisation de ce dernier tous les éléments qui donnent la représentation des compétences qu'un sujet a de lui-même.

Le traitement informatique donne ensuite une carte cognitive de la représentation des compétences du consulté à l'intérieur du champ des catégories cognitives (construits).

Ce moment a une fonction interprétative et clarificatrice pour le consulté. Bien souvent, il est «étonné» par cette image de lui-même non analogique qui l'interpelle et qui pourtant n'est rien d'autre que lui-même. Tout un travail de reconstruction et d'intégration de l'image de soi est à soutenir, à ce moment-là du bilan, par l'expert.

Les compétences sont organisées et regroupées par tendances, par centres d'intérêts, par motivation, par secteurs plus ou moins distants, voire opposés.

La sensibilité du consulté apparaît dans sa singularité. Ses goûts, ses affinités s'en trouvent explicités. Il est à noter que les compétences qui se trouvent en position cardinale (près du centre) sont des habiletés générales *(generic skill)* qui sont transférables dans un grand champ professionnel. Nous donnerons, par exemple, le sens de l'écoute, la créativité, le charisme, le goût des contacts, le sens du travail en équipe, etc.

Les habiletés en position périphériques renvoient à des habiletés plus spécifiques, moins transposables dans plusieurs champs professionnels.

Cet autoportrait correspond de près à l'image des compétences qu'a le consulté de lui-même. Il ne restera alors, comme nous l'avons expliqué précédemment, qu'à la confronter à l'image objectivée de l'expert, à l'image des autres, à la valider par la psychométrie ou par des essais professionnels.

Ceci peut, dans le cadre de la procédure bilan assisté par ordinateur, être représenté de la façon suivante.

3.2 Technique du BAO (bilan assisté par ordinateur)

Nous avons mis au point un logiciel qui donne directement, après le bilan, la carte cognitive du consulté.

Cette carte cognitive se compose des compétences du consulté et de leurs interrelations par un trait plus ou moins gras qui le rejoint selon la force du lien qui les unit. Les groupements de compétences sont analysés par rapport aux construits (catégories englobantes qui les organisent en tendances).

Le logiciel permet aussi de hiérarchiser la valeur de saturation des éléments dans un construit et donc de voir quelles sont les catégories les plus importantes (structurantes pour notre sujet).

Ce logiciel peut traiter vingt cinq éléments (compétences) et vingt construits; ceci donne une carte cognitive suffisamment riche dans le cadre d'un bilan professionnel.

3.3 Avantage de cette méthode

Il nous semble intéressant de relever certains avantages : le sujet construit une image des représentations de ses compétences non contaminée par les interprétations de l'expert; la lisibilité des univers des compétences est claire et simple; la synthèse est alors facile à faire et prolonge l'activité de bilan sans rupture méthodologique; la désirabilité sociale contamine peu l'image de soi; le curriculum vitae est facile à réaliser à partir de cette carte et notamment en terme d'habiletés génériques. [Cf. exemple (p. 18) de carte cognitive établie au CIBC de Limoges avec un de nos consultés].

CONCLUSION

Nous utilisons donc le portefeuille de compétences comme démarche qui permet de lever les résistances à l'évocation du passé, comme réappropriation et de revalorisation de celui-ci, vers une reconnaissance des acquis et leur objectivation en même temps que comme technique de réflexion qui permet d'aboutir à la construction de la carte cognitive de Kelly. C'est un véritable support à la connaissance de soi qui conduit à une connaissance de l'environnement. À partir de ce travail sur la représentation de soi à un autre travail sur la représentation du monde du travail qui bien souvent est floue et partielle peut se mettre en place. Dans la confrontation de cette image au réel, la peur que les désirs s'effritent s'émousse en levant les clichés et stéréotypes.

Cette technique s'inscrit dans une pratique métacognitive d'auto-analyse, il est à la fois un outil d'investigation personnelle et un instrument de changement.

RÉFÉRENCES

ANZIEU, D. (1959).
L'auto-analyse, son rôle dans la découverte de la psychanalyse par Freud. Sa fonction en psychanalyse. Paris : PUF.

ARGYE, M., FURNHAM, A. et GRAHAM, J.A. (1981).
Social Situations. Cambridge : Presses de l'Université de Cambridge.

AUBRET, J. et DAMIANI, C. (1990).
Les bilans personnels et professionnels. Paris : EAP.

BRUNER, J. (1983).
Le développement de l'enfant, savoir-dire, savoir-faire. Paris : PUF.

DUNNETTE, M. D. (1969).
Recrutement et affectation du personnel. Éditions Hommes et techniques.

GINSBURG, G.P. (éd.). (1979)
Emerging Strategies in Social Psychological. Chichester : Wiley.

KELLY, G.A. (1955).
The Psychology of Personal Constructs. Norton *1* et *2*. New York.

LEVY-LEBOYER, C. (1990)
Évaluation du personnel. Quelles méthodes choisir? Éditions d'organisation.

LEVY-LEBOYER, C. (1985).
Une nouvelle vieille méthode; la Repertory Grid de Kelly. *Revue de psychologie appliquée. 35*(4).

LIVEDAN, P.
Méthode de la grille de Kelly (Étude non publiée). Université René Descartes.

Le développement des employés du Mouvement Desjardins, arrimage nécessaire entre l'entreprise et les institutions d'enseignement

Jean-Claude Bernier
Charles Gagnon
Mouvement des caisses populaires Desjardins

Introduction

Ce symposium nous donne l'occasion d'exposer les enjeux qui se dessinent face au développement professionnel des employés du Mouvement Desjardins. Nous présentons notre point de vue et précisons nos attentes face aux maisons d'enseignement en cette matière.

Aussi, nous nous proposons de faire appel à nos volontés respectives de concertation, en proposant des défis réels de partenariat entre nos organisations. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, nous allons brosser un tableau du réseau d'organismes que nous représentons.

1. Le Mouvement Desjardins

Le Mouvement des caisses Desjardins du Québec est un réseau coopératif de services financiers complets et variés.

- Son actif en 1991 est de 50 milliards de dollars. Soit 250 milliards de francs français; 65 milliards de francs suisses; 1 650 milliards de francs belges.
- On compte au Québec quelque 1 329 caisses populaires et d'économie. La présence de Desjardins sur le territoire québécois est telle que la caisse populaire est la seule institution financière dans plus de 600 municipalités québécoises.
- Ces caisses sont regroupées en 11 fédérations au Québec et trois hors-Québec, chapeautées par la Confédération des caisses Desjardins. Plusieurs sociétés filiales, regroupées en quatre sociétés de portefeuille, sont également rattachées à la Confédération. Elles élargissent le champ de compétence du Mouvement à tous les domaines financiers.
- Toutes ces composantes du Mouvement constituent, il va sans dire, un important bassin de ressources humaines, qui totalise quelque 36 000 personnes dont 80 % sont des femmes.

  Chez Desjardins, nous avons toujours considéré ce capital humain comme un élément clé de notre réussite. Plus que jamais, nous sommes convaincus que la vitalité d'une entreprise repose avant tout sur la qualité de son personnel.
- Information de base sur le personnel : 75 % des employés ont une scolarité de niveau secondaire.

- Nous comptons également 19 700 membres bénévoles des conseils d'administration, de crédit et de surveillance du réseau des caisses, qui garantissent le respect du statut légal d'entreprise coopérative.
- C'est une structure où le pouvoir décisionnel est décentralisé.

2. L'ENVIRONNEMENT DE DESJARDINS

Le monde financier dans lequel évolue le Mouvement Desjardins est actuellement frappé par un certain nombre de phénomènes.

2.1 La mondialisation des affaires

- L'éclatement des frontières (pays de l'Est) et les entreprises ont de plus en plus accès à de nouveaux marchés.
- Le facteur espace perd de plus en plus de son importance et le consommateur peut être desservi où qu'il soit (placements en bourses, visites à domicile pour le financement hypothécaire).

2.2 La globalisation des marchés

- Les entreprises deviennent plus grosses et on assiste à l'arrivée de géants financiers :
  - Citicorp, la première banque américaine, vient au 21e rang mondial avec 214 milliards de dollars.
  - La Dai-Ichi Kangyo Bank, la plus importante banque au monde, a un actif de 428 milliards de dollars américains!
- Les créneaux de marchés deviennent ciblés mais globaux (les 45-55 ans et les produits de planification de la retraite).
- Les économies d'échelle sont privilégiées et des réseaux s'organisent (paiement électronique, cartes de débit et réseau INTERAC et VISA).

2.3 Le décloisonnement des institutions financières

Les services de fiducie, de courtage, d'assurance, d'épargne et de crédit se retrouvent sous la même bannière :

- les assureurs sollicitent de l'épargne;
- les fiducies font des prêts hypothécaires;
- les caisses populaires offrent des produits d'assurances.

2.4 La concurrence se fait de plus en plus vive

- La culture du service à la clientèle est un facteur clé de réussite.
- Les exigences des clients sont de plus en plus grandes : ils comparent avant d'acheter et veulent en avoir pour leur argent!
- Il n'y a plus de marché protégé et le démarchage prend de l'importance.
- Les marges bénéficiaires sont de plus en plus étroites.
- Les services deviennent de plus en plus sophistiqués (planification financière).

2.5 La technologie de pointe est de rigueur

- Le support informatisé repousse constamment les limites du possible; sur le terrain de l'accessibilité et de l'abondance d'information.
- La gestion de cette masse d'information devient un enjeu majeur.
- La technologie impose ses lois et ses changements à répétition.
- La gestion de la technologie devient un impératif.

Tous ces changements amènent une réorganisation des forces en place, provoquent un éclatement des métiers financiers et une réorientation des activités. Les mutations en cours appellent donc un important effort d'adaptation et de reconversion des emplois. À partir des années 1990, il n'est plus possible de prolonger les tendances passées et de compter sur la poursuite normale des activités.

Dans le domaine bancaire, jamais l'éducation et la formation à tous les niveaux n'auront à jouer un rôle aussi stratégique que celui qu'elles tiendront au cours de la prochaine décennie.

La formation va se développer et devenir un outil de recyclage de main-d'œuvre et il ne sera pas possible pour notre économie de supporter une main-d'œuvre non efficace. Il ne faut plus voir l'assurance-chômage comme une solution. La compétence des ressources humaines va devenir l'arme stratégique. Il devient impérieux, dans un tel contexte, d'élaborer des programmes susceptibles de relever le niveau de capacités fondamentales de la main-d'œuvre actuelle.

> *«Étant donné le ralentissement prévu de la croissance de la population active, le Centre canadien du marché du travail et de la productivité estime qu'environ les deux tiers de ceux qui composeront la population active de l'an 2005 s'y trouvent déjà»[1]. Pour Desjardins, c'est 25 000 employés.*

3. LE CONTEXTE DE LA FORMATION DANS LE DOMAINE BANCAIRE

— Jusqu'en 1990 — métier traditionnel

- La profession bancaire a toujours disposé de son système de formation propre, étant donné l'absence de formation spécifique à cette fonction.
- Les enseignements ont toujours été dispensés par des professionnels à l'intérieur de la profession.
- Les enseignements étaient à caractère essentiellement technique.
- La formation apportait des solutions intéressantes et complètes pour les employés qui pouvaient cheminer, par promotion interne, d'un poste à l'autre.

— Nouveau contexte : nouvelles exigences en matière de formation bancaire

- L'informatique et les nouvelles technologies feront disparaître certains emplois pour les remplacer par d'autres de *nature différente et de qualification plus élevée*.

---

1 *Perspective, hiver 1990.* «Formation de la main-d'œuvre : un défi pour les années 90».

- Le passage de contenu à processus.
- Les tâches plus complexes, plus exigeantes en matière de *connaissances, de relations humaines, vers des activités de services et de conseil.*

L'ensemble du personnel devra disposer d'une sorte de bagage général plutôt que technique : un nouvel alphabétisme fonctionnel.

- Nous parlons de requalification de notre personnel s'opérant par :
  - la transformation des tâches pour s'adapter aux clients;
  - la transformation des compétences pour s'acquitter des nouvelles tâches.

3.1 Enjeux

Nous reconnaîtrons facilement ici des enjeux qui, soit dit en passant, nous semblent se poser également aux maisons d'enseignement qui sont aux prises avec des problèmes de financement et un déplacement des clientèles traditionnelles : identifier les exigences nouvelles de nos clients; offrir le service de façon à répondre aux exigences des clients; développer le nouveau savoir-faire dans les services demandés; mesurer la satisfaction du client; améliorer constantamment nos produits et services.

Pour nous, comme pour toute entreprise, il en va de notre survie et nous devons répondre à ces besoins en relevant les défis de l'accélération des changements, de l'économie des moyens et de la formation de l'employé au travail.

Quelqu'un a dit qu'il faut passer de l'entreprise éléphant à l'entreprise gazelle.

3.2 La façon de prendre le virage chez Desjardins

- Faire l'unanimité sur la nécessité de développer les ressources humaines afin de relever le défi de la concurrence, de l'efficacité et de la productivité.
- Orienter la formation sur les priorités stratégiques de l'entreprise avec des cibles de développement dont les axes sont :
  - des profils de compétences basés sur des habiletés dites stratégiques,
  - un changement de culture centré sur le service au client,
  - le rehaussement de la scolarité.
- Délaisser progressivement le modèle traditionnel de formation ponctuelle, à la pièce, de courte durée où l'accent est mis sur la systématisation du contenu et sur la normalisation des méthodes.
- Introduire une dimension de programme, c'est-à-dire un ensemble d'activités de formation complémentaires, permettant de former un employé pour exercer une fonction type.
- Aborder la formation par le référentiel des compétences en se centrant sur des résultats à produire plutôt que sur des sujets ou des matières à couvrir.
- Nous associer à des partenaires du milieu de l'enseignement (secondaire, collégial, universitaire) au lieu de le faire nous-mêmes.

- Revoir les politiques de formation et introduire le concept de formation continue et de mesures incitatives pour soutenir les plans de développement des ressources humaines :
  - le coût doit devenir un investissement;
  - le temps nécessaire à la formation doit être consenti aux employés;
  - la motivation des individus est en cause et ils doivent y trouver leur compte.

4. NOS ATTENTES

Notre président, monsieur Claude Béland, le réaffirmait, le 8 mai dernier, dans une allocution intitulée «Le décloisonnement des esprits» :

> *«Dans les prochaines années, sans doute parlerons-nous de la formation de nos ressources humaines provenant des 1339 caisses Desjardins réparties sur le territoire des 11 fédérations québécoises et desservies par l'infrastructure des cégeps*[2] *et des universités québécoises. Sans doute, car c'est le virage que Desjardins a d'ores et déjà pris.»*

Nous voulons travailler de concert avec le monde de l'enseignement, mais les institutions de formation devront poursuivre leurs efforts pour atteindre les objectifs suivants.

— *Convaincre*

- qu'elles peuvent aller au-delà d'une offre de services visant à accroître leur clientèle;
- qu'elles peuvent s'adapter à un contexte de service à la clientèle;
- qu'elles peuvent fournir l'expertise complémentaire et nécessaire au développement des ressources humaines;
- qu'elle peuvent réellement répondre à des besoins sur mesure;
- que les investissements requis donneront une valeur ajoutée pour le service aux clients.

— *Conseiller*

- sur les meilleures stratégies d'apprentissage à privilégier;
- sur les choix et les contenus de cours en réponse à nos besoins;
- sur l'évaluation des acquis autre que scolaires.

— *Innover*

- dans les façons de transmettre des connaissances;
- dans l'approche pédagogique avec des groupes homogènes;
- dans l'aide à l'apprentissage pour les individus en situation d'emploi (femmes, diplômes secondaires).

---

2 CEGEP : Collège d'enseignement général et professionnel.

— *Établir des priorités dans la planification*

- mettre en place des protocoles d'entente déterminant clairement les conditions de leur engagement à moyen et à long terme.

— *Organiser sans procédure*

- travailler dans une approche centrée sur le client, c'est-à-dire simplifier la vie de ce dernier;
- s'assurer de faire d'abord passer l'action et puis de rencontrer les modalités requises.

De façon plus précise, nous souhaitons :

- des programmes centrés sur nos besoins, ce qui veut dire qu'ils peuvent être différents des produits déjà disponibles, qu'ils peuvent se dérouler sur trois jours au lieu de 45 heures, qu'ils se donnent sur les lieux de travail pour éviter de transformer le statut d'employé en statut d'étudiant;
- des programmes centrés sur les compétences à développer plutôt que sur des matières pour lesquelles les professeurs possèdent un doctorat;
- des programmes adaptés à l'entreprise demandant une implication plus grande de part et d'autre, l'un dans les programmes et l'autre dans l'entreprise;
- une évaluation et une reconnaissance adaptées qui permettent de reconnaître le progrès réalisé dans le développement de chacun plutôt que de consacrer l'échec de façon plus ou moins retentissante et définitive.

Bref, une démarche exigeante mais porteuse d'avenir et de succès, une volonté de contredire George Bernard Shaw quand il dit : «Les spécialités sont une conspiration contre le peuple».

5. NOS PRINCIPAUX LIEUX DE CONCERTATION

- Les compétences

  Les expériences de développement par compétence sont de plus en plus nombreuses dans les entreprises et les maisons d'enseignement. (Ex. : le tenue de caisse et l'offre de services financiers).

- La reconnaissance des acquis

  Le développement d'outils capables de reconnaître les compétences provenant de la formation ou de l'expérience semble plus facile que de reconnaître les connaissances dans un domaine donné.

- Le décloisonnement interniveaux

  Est-ce que les compétences acquises au secondaire, au collégial ou à l'université sont différentes du fait de l'endroit où elles sont enseignées ou de leur complexité? L'étudiant adulte ne devrait pas en faire les frais.

- Le décloisonnement interdisciplines

  Il y a des progrès à ce chapitre. L'expérience bien connue d'Alverno nous aide à mesurer le chemin qui reste à parcourir.

- Le décloisonnement interinstitutions

  Dans un contexte où l'efficacité passe par la décentralisation et par l'autonomie de chacun, nous comprenons bien, puisque c'est également notre réalité chez Desjardins, ce que représente cette dimension. Cependant, pour réussir, il faut être capable de se rejoindre lorsque tous y gagnent.

6. UN DÉFI À NOS BONNES VOLONTÉS

Nous aimerions créer de nouvelles passerelles avec le milieu de l'enseignement pour un meilleur service à nos clients.

Nous avons un exemple vécu : un programme de vente-conseil a été développé avec un cégep de la région de Québec et rendu disponible à tous nos employés à travers le réseau public d'enseignement collégial à la demande de nos fédérations.

C'est une piste à explorer davantage. Présentement, nous essayons de rendre disponible à travers les commissions scolaires du Québec le programme «Tenue de caisse et offre de services financiers» pour que nos employés y aient accès chez eux.

Notre prochain projet doit se réaliser à travers les universités. En effet, nous sommes à compléter les paramètres d'un programme cadre en gestion pour tous les gestionnaires du Mouvement Desjardins.

Pour réaliser ce programme, nous inspirant de Jacques Villeneuve, professeur et directeur du Centre de perfectionnement de l'École des hautes études commerciales, dans un article de la revue *Gestion* de février 1988, «L'entreprise développe ses cadres, l'université les perfectionne», nous visons à rendre disponible ce perfectionnement à tous nos gestionnaires à partir des institutions universitaires qui desservent naturellement leur milieu.

Certains nous ont prévenus que nous ne pourrions y arriver, car ce n'est pas pareil à cause des difficultés que représente une entente interuniversitaire.

Le défi est lancé. C'est un défi assorti de toutes les autres considérations énumérées jusqu'ici. Un genre de rêve quoi où les candidats pourraient s'inscrire sur appel sans tracasserie administrative et même se réinscrire comme lorsqu'on est connu ou reconnu par un organisme de son milieu. En somme, un programme attirant, une approche simple, un accès facile et une expérience éducative enrichissante.

CONCLUSION

Nous avons essayé de rendre compte de la complexité de la question et des variables qui entrent en jeu à l'heure des choix. Nous avons également essayé de démontrer que nos gains reposent davantage sur l'utilisation intégrée d'un ensemble de cartes gagnantes. Chacun de nous peut faire ses combinaisons gagnantes. Elles peuvent être réactives et isolées ou elles peuvent être le résultat d'une stratégie d'ensemble et d'une capacité à s'adapter rapidement.

Nous aimerions terminer cette illustration par cette histoire d'Arthur Storey, professeur associé à l'Université de Calgary :

«Un jour, les animaux décidèrent qu'il leur fallait réagir devant la complexité croissante de leur société. Ils firent une réunion et résolurent d'organiser une école. Le curriculum adopté comprenait les activités suivantes : courir, grimper, nager et voler. Comme ces activités représentaient le comportement de la majorité des animaux, il fut également décidé que tous les étudiants devaient suivre tous les cours.

Le canard montra qu'il était bon nageur, meilleur que son professeur. Il savait aussi voler très bien, mais il était très faible à la course. Comme il ne comblait pas les exigences du cours, on le fit demeurer à l'école après les heures afin qu'il s'améliore et l'on en vint même à lui demander de laisser tomber la natation pour consacrer plus de temps à la course. Il fut ainsi astreint à sa matière faible à un point tel que ses pattes palmées devinrent si endommagées qu'il n'eut que des résultats très moyens en natation.

Mais comme il suffisait d'avoir la note de passage, personne ne s'en préoccupa sauf le canard lui-même.

Le lièvre était le meilleur du groupe à la course, mais finalement il fit une dépression nerveuse à cause du temps supplémentaire qu'on lui demandait en natation, chose qu'il détestait.

L'écureuil était excellent grimpeur jusqu'au moment où il développa un blocage psychologique dû aux exercices de vol. Pendant ce cours, le professeur insistait pour qu'il parte du sol plutôt que du haut d'un arbre. On le força à continuer ses essais, mais il devint tellement musclé qu'il reçut à peine un C comme grimpeur et un D à la course.

L'aigle posait un véritable problème de discipline pour l'école, car il grimpait et arrivait toujours le premier au haut de l'arbre réservé pour l'examen, mais il insistait pour utiliser sa propre méthode.

À la fin de l'année, l'anguille, qui savait bien nager, qui courait tant bien que mal et qui avait reçu la note de passage aux exercices d'escalade et de vol, reçut la meilleure note d'ensemble de l'école et eut l'honneur de recevoir le premier prix.

Les taupes, évidemment, choisirent de rester à l'écart de l'école et s'opposèrent à la taxe prescrite pour payer les frais d'éducation parce que le creusage ne faisait pas partie du curriculum. Le blaireau devint le tuteur des petits des taupes et, plus tard, avec les marmottes, il ouvrit une école privée». (Traduction libre)

... En attendant, comme nous, de meilleurs moyens pour répondre à la complexité croissante de nos organisations.

Relevez le «défi carrière»

Pierre Bernier
Vision carrière

1. Comment relever le «défi carrière»

Depuis plusieurs années, on entends parler de formation. On parle aussi du calibre des travailleurs ainsi que de l'importance de développer et de former ceux-ci pour mieux faire face aux changements socioéconomiques. Dans le contexte du libre échange, par exemple, nous devons maintenant entrer en compétition avec le marché international nécessitant ainsi des employés de calibre mondial.

Pour faire face aux nouveaux paramètres du marché, nous devons tous utiliser le même langage : la qualité totale. Cette philosophie doit être promue pour évoluer au même rythme. On l'enseigne, on l'exige et partout on insiste sur le besoin de mieux faire son travail pour le bénéfice de l'organisation et pour les emplois qui s'y rattachent. Les organisations recherchent une plus grande autonomie, responsabilité et initiative individuelles en fonction des objectifs corporatifs.

Ce langage de qualité totale amène cependant des remises en question de la part des entreprises et des employés.

Comme les entreprises demandent à leurs employés d'être plus performants et responsables, eux, de leurs côtés, veulent avoir un mot à dire dans les décisions prises dans les organisations. Ces nouvelles attentes poussent les gens à vouloir s'accomplir davantage, à se valoriser et à se développer en fonction de leurs besoins personnels et professionnels. Les ressources humaines jouent un nouveau rôle dans les organisations, et on commence à comprendre que sans leur participation totale, l'entreprise et vouée à l'échec.

La pression socio-économique nous incite à réévaluer tout ce qui y a été fait dans le passé et à s'ajuster en fonction du futur. Suite à cette évaluation, on s'aperçoit que les valeurs individuelles et corporatives doivent changer rapidement. Le Québec et le Canada font maintenant face à un problème d'attitude et de mentalité. Depuis plusieurs années, on a développé une mentalité de dépendance; mais aujourd'hui on ne peut plus dépendre des autres.On doit se prendre en main, changer la perception qu'on a du travail et bâtir l'avenir avec des personnes responsables de se tailler une place dans la société. Ce changement est essentiel, voir vital. On se doit de devenir plus créatifs, innovateurs et productifs.

Aujourd'hui, il est évident que les gouvernements (l'état providence) n'ont plus les ressources nécessaires pour supporter les nombreuses personnes n'apportant pas leur contribution économique. Les gouvernements remettent aussi en question certaines inefficacités de leurs systèmes actuels et de plus en plus de gens sont laissés à eux mêmes.

Plusieurs sont perdus devant la situation économique et devant les difficultés de vivre dans un milieu de haute technologie et de communication. Plusieurs sont confus devant les nombreux cours disponibles pour se former et ne suivent tout simplement plus. Ils sont dépassés par les événements. C'est l'environnement et les pressions extérieures qui mènent maintenant leurs vies. Ils n'ont plus le contrôle et ne savent plus quoi faire pour le retrouver. La panique s'installe créant un effet d'entrainement très inquiétant.

Les déficits accumulés des gouvernements, entreprises et individus nous amènent à réfléchir sur notre rôle dans la société d'aujourd'hui:

Qu'est ce que je veux faire de ma vie-carrière? Que puis-je faire pour la société, pour la qualité de vie de mon pays?

Ces questions, on se les pose de plus en plus. Mais comment arriver à trouver les réponses?

En revenant à la source.

Combien d'entre nous savent exactement ce que nous voulons faire de notre vie-carrière? Combien d'entre nous planifient notre vie-carrière à long terme et de façon structurée? Pourquoi notre entreprise-vie n'est-elle pas conçue comme un projet?

Si au départ chaque individu ne sait pas ce qu'il veut réussir ou faire de sa vie-carrière, sur quoi se base t'il pour se guider et planifier son futur?

Les nord américains planifient leur vie à court terme pour connaître des résultats immédiats. Il n'est donc pas surprenant que les organisations se fixent des objectifs court termes. Cet effet d'entraînement se fait donc sentir à tous les niveaux organisationnels et gouvernemental causant de l'enracinement qui se répercute directement sur la productivité sociale.

Peu de gens savent comment planifier leur vie à long terme. Personne ne leur a montré. Ils sont trop absorbés par l'appât du gain immédiat. Les gens tâtonnent, occupent des emplois qui ne leur conviennent pas, se sentent frustrés ou incompris et sont incapables de se valoriser dans un milieu propice à leur développement. Ils se doivent de changer leur vision globale pour réussir à affronter les prochaines années.

Pour avoir une vision sociale long terme, il faut au départ que chaque individu planifie à long terme. Pour y arriver, les gens doivent reconnaître dans quoi ils excellent et vers quoi ils veulent se diriger, et ce d'une façon planifiée et structurée. Sans cette base, nous sommes voués au déclin économique, qui se fait déjà sentir sous plusieurs aspects.

Pour maîtriser son environnement, chaque personne doit faire sa propre évaluation interne et se donner de nouvelles règles de conduite. Il est urgent d'agir, d'être pro-actif à son environnement et non pas réactif à ce qui nous entoure.

Chaque individu est propriétaire de sa vie. Il en est le président et le représentant. De ce fait, il est le seul responsable de son choix, de son succès, de sa réussite ou ... de sa faillite.

Est ce que ses bases et ses valeurs sont claires? Est ce qu'il sait ce qu'il veut accomplir de sa vie? Comment peut-il construire quelque chose si au départ il ne sait pas ce qu'il veut?

Toute bonne organisation solide commence au départ, par des bases et des valeurs solides. Tout comme l'organisation, l'individu se doit d'établir clairement ses objectifs. Qu'arrive-t'il à l'entreprise lorsque le président ne donne pas de ligne de conduite ou de chemin à suivre? Il survient une gestion de décroissance, de panique ou de «pompier». Les gens éteignent continuellement des «feux» et ils ne sentent pas l'avancement de l'organisation. Encore pire, la non motivation et l'insatisfaction s'installent au détriment de la productivité tant recherchée.

Pour notre entreprise-vie, c'est la même chose. Sans objectifs clairs, sans ligne de conduite précise, sans une bonne planification, nous sommes voués à l'angoisse, au stress, à la frustration, à l'anxiété, et à des démarches incohérentes. La peur d'agir devient alors notre philosophie de vie. Cette philosophie ne contribue en rien pour l'individu et pour la société.

Actuellement, le Québec a besoin de gens qui passent à l'action. Il faut développer l'entrepreneurship et le potentiel au niveau individuel. C'est une question de survie. Pour les développer, nous devons solidifier nos valeurs, clarifier nos objectifs personnels et établir des plans d'action efficaces. Toute entreprise à succès, applique ces principes éprouvés.

Pourquoi ne pas appliquer ces mêmes principes dans notre propre entreprise-vie. À titre de président, nous devons donc établir des objectifs et plans d'actions. Il faut que les services que nous offrons soient de qualité, que nous ayons de bonnes méthodes de communication et que le service à la clientèle soit hors pair.

Par cette démarche, la qualité totale individuelle prend une toute autre importance et un tout nouveau sens. En se comportant comme une organisation, il devient plus facile de voir toutes les implications d'une saine gestion et l'importance d'une bonne planification stratégique.

Aucun grand projet ne se réalise sans au départ, une planification serrée et des démarches structurées. Pour notre entreprise-vie, le projet le plus important de notre vie, plus on connaît nos objectifs, plus il sera facile de trouver les moyens pour les atteindre. Si on ne les connaît pas, on prend ce que l'on peut. Et quant on a ce que l'on peut, on n'est pas toujours satisfait et productif.

Pour réussir de grandes réalisations, il faut voir grand. On ne doit pas se contenter de petits succès. Il faut donc créer cette attitude de succès à tous les niveaux, et ce pour toute la hiérarchie de la société.

Le défi est de taille. La productivité canadienne doit s'améliorer et elle commence au départ par l'efficacité personnelle. Chaque individu doit vouloir l'atteindre. C'est une question de choix et de survie.

PRATIQUES NOVATRICES D'ARRIMAGE DANS LES ENTREPRISES ET DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION

Présentation

Jean-Louis Levesque
Université de Sherbrooke

Les pratiques novatrices présentées dans cette section peuvent se répartir de différentes façons, selon les jeux de critères utilisés. On peut les regrouper selon le critère des nationalités présentes au symposium : Brésil, France, Québec, Suisse. On constate alors que l'ordre des préoccupations fondamentales est le même: rapport des institutions de formation scolaire et entreprises, développement de l'identité professionnelle du travailleur et intégration professionnelle, formation de formateurs, formation en alternance, formation initiale et formation continue, demande de formation technique pointue et formation générale, méthodes nouvelles. On peut aussi regrouper les présentations sous des thèmes plus généraux sachant cependant que les mêmes mots comme le mot entreprise revêtent des connotations différentes selon les contextes nationaux de leur emploi.

Il faut retenir que le thème général de l'atelier, en tant qu'il concerne les pratiques novatrices, offre une bonne clé de regroupement de ces communications. Bien que toutes pertinentes au thème général de l'innovation, bon nombre de ces communications entretiennent entre elles des parentés plus spécifiques. Ainsi, trois communications traitent de la formation des formateurs (Colette, Ardouin, Jakubovicz). Deux études portent spécifiquement sur la reprise des projets de formation : la formation technique au Brésil et la formation des infirmiers et infirmières en Suisse (Schwantes Arouca et Venetz). La formation offerte en entreprise fait l'objet d'un réexamen par trois auteurs (Hardy, Feutrie, Charlot). Trois méthodes précises ayant pour but de vérifier les facteurs qui défavorisent ou accroissent l'insertion professionnelle ou l'efficacité au travail sont ensuite réunies (Delpeyrou, Serre, Routhier). Le dernier chapitre présente la place et le jeu de la formation dans un vaste projet : la relance industrielle du canton de Neuchâtel (Suisse) après la crise de l'industrie horlogère (Morand-Aymon).

Le lecteur qui se donnera la peine d'aller plus avant dans la lecture de chacun des textes sera payé de ses efforts. Il y retrouvera des actions et des réflexions novatrices. Il retrouvera plus encore, sous le revêtement des cultures particulières, la démonstration que le rapport formation-travail/travail-formation s'insère dans un système très vaste et mieux, dans un système de systèmes dont chacune des communications dévoile des éléments et qualifie l'interaction qui les relie.

Afin de stimuler le lecteur à fixer l'œil sur les différents textes de cette section, voici quelques citations de chacune des communications. Elles ont été sélectionnées comme autant d'incitatifs à l'étonnement et à la réflexion.

— *Sur la formation de formateurs*

«Un enseignant de Centre de formation en alternance ne peut prétendre faire un enseignement dans le cadre de l'alternance s'il n'a pas de contacts fréquents et continus avec les milieux industriels et les entreprises.» (Colette).

«Compte tenu de la diversité de ces logiques qui peuvent d'ailleurs se recouper, la formation porte en elle-même des sources de contradiction. Contradictions entre la qualification sociale des formateurs et la réduction de la proximité sociale du public avec lesquels ils travaillent; entre la volonté d'acquérir des compétences professionnelles "utiles" et le goût au développement de sa culture générale; entre l'équilibre, entre la formation pratique et la formation théorique.» (Ardouin).

«Les formateurs doivent devenir des ingénieurs des cursus interactifs...» (Jakubovicz).

— *Sur la formation technique ou professionnelle*

«88 % des élèves interviewés ne se contentent pas d'une formation technique de niveau moyen; ils veulent poursuivre leurs études au niveau universitaire.» (Schwantes).

«L'émulation apportée par l'étude, le travail réalisé en collaboration avec les experts et les milieux professionnels amènent tout naturellement l'école à s'orienter vers de nouvelles formes de pédagogie.» (Venetz).

— *Sur la formation en entreprise*

«Nos activités de formation sont orientées en fonction de besoins bien définis et sont de trois styles : la formation de base, la formation continue et la formation consécutive aux changements.» (Hardy).

«Les objectifs de ce type de contrat de qualification en grande distribution sont pour les stagiaires d'acquérir une expérience professionnelle et une qualification sanctionnée par un diplôme de l'enseignement technologique et par une validation reconnue par une convention collective.» (Delpeyrou).

«...découvrir les façons de faire de l'entreprise qui facilitent l'intégration des jeunes au marché du travail.» (Serre).

«La programmation neurolinguistique a semblé prometteuse par les valeurs qu'elle véhicule et les moyens qu'elle réunit pour effectuer le changement chez l'apprenant.» (Routhier).

«Les opérations concrètes, produits de ces transactions entreprises-organismes, mettent donc en relief des formes d'investissement de la part de l'entreprise dans un champ qui est traditionnellement celui de l'institution scolaire sous diverses formes. Elles manifestent un renforcement de la tendance qu'a l'entreprise aujourd'hui à se présenter comme instance de formation à part entière.» (Feutrie).

«Le rapport aux savoirs commence à se forger dans la famille et dans la formation initiale, mais il se modifie largement au cours des formations de mise au travail, des mobilités professionnelles inter-entreprises, interbranches, intra-entreprises, des formations professionnelles ou non, suivies par chacun.» (Charlon).

— *La place et le jeu de la formation dans la relance d'une région*

«Un deuxième paradoxe tient au fait que les formations techniques pratiquées sont très spécialisées alors que la difficulté de prévision en besoin techniques devrait mener à un renforcement de la polyvalence...donc à une formation technique non spécialisée.» (Morand-Aymon).

Ces quelques citations ne donneraient-elles que le goût d'en savoir plus long, de vérifier le contexte dont elles proviennent que l'objectif de cette présentation serait atteint.

RÉNOVATION ET RENFORCEMENT DE L'APPRENTISSAGE

Formations des enseignants des Centres de formation en alternance et des maîtres d'apprentissage

MAURICE COLETTE

Coordonnateur du Centre régional de coordination de formation de formateurs

INTRODUCTION

Le Centre régional de coordination de formation de formateurs de Franche-Compté, Service État/Région, a été chargé dans le cadre de la rénovation et du renforcement de l'apprentissage de former les acteurs de l'apprentissage : enseignants des Centres de formation des apprentis (CFA) et maîtres d'apprentissage.

Le problème majeur en situation d'alternance principalement en apprentissage est de provoquer des relations étroites entre deux lieux de formation aux logiques propres :

- celle de l'entreprise qui a pour objectifs essentiels de produire et de commercialiser ses productions et qui est donc une logique purement économique,
- celle du Centre de formation dont la mission est de donner un enseignement général, ce qui correspond à une logique intégrative.

Trop souvent, on a une juxtaposition pure et simple de ces deux temps, ce qui bien sûr va dans le sens contraire du but cherché en apprentissage, à savoir mettre en phase les activités et les vécus professionnels du jeune en entreprise et les enseignements du Centre de formation des apprentis de manière à ce que l'apprenti puisse devenir l'acteur de sa formation.

Tout cela a été dit depuis longtemps, mais, dans les faits, ce n'est pas si simple à monter. Il faut en particulier pour y arriver que tous les acteurs de l'apprentissage comprennent bien la démarche et l'appliquent dans la réalité de tous les jours, qu'ils aient toujours une vision globale de la formation à dispenser et qu'ils cherchent la cohérence dans l'intérêt de l'apprenti.

1. FORMATION DES ENSEIGNANTS DE CENTRES DE FORMATION EN ALTERNANCE

Pour mener à bien cette action, nous avons organisé un groupe de travail constitué par l'ensemble des directeurs de Centres de formation des apprentis de la région de la Franche-Comté (18 personnes) et par l'ensemble des inspecteurs des services académiques de l'inspection de l'apprentissage et de l'agriculture (7 personnes).

Depuis 1988, nous les réunissons deux fois par an et en fonction des besoins exprimés par les enseignants et des objectifs cités ci-dessus, nous nous efforçons de monter un certain nombre d'actions de formation en faisant particulièrement attention à pérenniser ce travail dans le temps et à toucher l'ensemble des enseignants.

Pour 1991, voici les actions que nous avons mises en place.

1.1 Formation à la pédagogie

Sous cette dénomination, il faut comprendre formation à la pédagogie générale et la formation à la pédagogie de l'alternance. La finalité de l'action est de rendre les enseignants de Centres de formation des apprentis capables de construire et de mettre en œuvre une stratégie pédagogique adaptée à la situation de formation : utilisation des potentialités formatrices de l entreprise, valorisation du rôle des tuteurs et des maîtres d'apprentissage de façon à favoriser la complémentarité entre les deux pôles. Il s'agit en fait de découvrir par l'observation directe la réalité complexe d'un métier dans sa diversité d'exercices.

Les apports théoriques et méthodologiques ne sont pas exclus du moment qu'ils sont utilisés en fonction des besoins éprouvés et comme outils.

On cherche, sur une formation qui se déroule sur deux années, à d'abord préparer l'approche méthodologique et à élaborer la stratégie de formation puis à se servir d'une manière rationnelle des outils pédagogiques utilisés dans l'alternance :

- analyser les pratiques pédagogiques des enseignants suivie d'une réflexion collective pour constats et approche critique;
- analyser les données objectives de l'alternance avec ses composantes spécifiques;
- préparer la démarche de formation proposée : étapes — modalités d'organisation — découpage;
- identifier les actes professionnels, les tâches correspondantes, les techniques fondamentales, les rythmes propres à un métier, à un poste de travail en entreprise;
- mettre au point le déroulement chronologique des activités réelles des apprentis en entreprise;
- connaître la psychologie des adolescents en formation au Centre de formation des apprentis pour les aider à tirer au mieux profit des niveaux de techniques en fonction de leur vécu professionnel;
- mise en œuvre des techniques et les faire maîtriser par les enseignants stagiaires;
- analyse et planification de l'organisation des enseignements en fonction de la spécificité de chaque domaine, des apports et travaux interdisciplinaires, des examens;
- connaissance de l'efficacité des outils pédagogiques utilisés et de la stratégie mise en œuvre;
- élaboration d'un projet d'établissement de gestion de l'alternance.

Cette formation est établie sur un travail de groupe qui permet un échange permanent entre enseignants de Centres de formation des apprentis sur leur pratique, les analyses de situations vécues, une mise en pratique de ce qu'ils débattent, une participation à la progression de l'étude.

Les enseignants de Centres de formation des apprentis qui ont participé à cette formation menée par le Service académique de l'inspection de l'apprentissage avec la participation active du CAFOC ont été très satisfaits du programme proposé.

Cette action en fonction de l'expérience acquise sera améliorée pour le prochain exercice.

1.2 Partenariat

C'est une formation complémentaire et indispensable de la précédente. Un enseignant de Centres de formation des apprentis ne peut prétendre faire un enseignement dans le cadre de l'alternance s'il n'a pas de contact fréquent et continu avec les milieux industriels et les entreprises : c'était le thème du message adressé aux formateurs de l'alternance par Maglaive, professeur au CNAM lors de sa conférence en 1989 à Besançon sur l'invitation de la Région Franche-Comté.

Tous les enseignants de Centres de formation des apprentis doivent faire des visites en entreprise pour bien connaître le milieu industriel, les rythmes de chaque métier, étudier les postes de travail, les évolutions et les innovations, se mettre en contact avec les chefs d'entreprise, les ingénieurs, les contremaîtres et surtout rencontrer les maîtres d' apprentissage pour connaître et analyser leur mode de transmission des savoir-faire et des savoirs pour échanger avec eux et suivre ainsi convenablement les apprentis (constitution de «binômes» d'accompagnement pour chaque jeune, maître d'apprentissage — enseignant).

On évite la juxtaposition de deux enseignements sans liens réels entre eux : une pédagogie inductive qui part des vécus professionnels permet aux apprentis de comprendre les concepts des métiers.

Des comptes rendus précis de ces visites en entreprise sont demandés aux enseignants quel que soit leur domaine d'intervention pédagogique. Chaque enseignant dispose d'une trentaine d'heures annuellement pour effectuer ces visites.

1.3 Actions collectives internes

Chaque directeur de Centre de formation des apprentis dispose de deux journées par an (une quinzaine d'heures qu'il découpe selon ses besoins) pour faire des études avec ses enseignants sur la marche de l'établissement, les besoins des apprentis, l'évolution de l'enseignement, les créations à prévoir.

Une part importante est réservée à la formation des enseignants, aux critiques pertinentes à l'égard des enseignements proposés. Le Centre régional de coordination de formation de formateurs participe volontairement à une demi-journée de débat dans chaque établissement pour connaître les besoins exprimés et pour adapter pour ainsi son offre de formation de manière à provoquer une réelle interactivité pédagogique entre les entreprises d'accueil des apprentis et les Centres de formation des apprentis.

1.4 Regroupement des enseignants des Centres de formation des apprentis par spécialité

Sous la direction d'un inspecteur des Services académiques de l'inspection de l'apprentissage spécialisé, on réunit pour quelques journées tous les enseignants d'une même profession pour étudier avec eux toute une série de problèmes qui intéressent l'évolution du métier.

Des journées ont déjà été organisées pour les enseignants en coiffure et en restauration. Cette année, on envisage de réunir les enseignants en boulangerie et ceux du domaine de la vente.

En fonction d'apports méthodologiques précis, on dégage les principes d'organisation d'une stratégie de formation du métier en situation d'alternance :

- inventaire des activités des entreprises;
- mise en commun par métier des observations individuelles;
- identification de toutes les techniques constitutives du métier, savoirs-faire et savoirs associés nécessaires à l'exécution des différentes tâches ou actes professionnels;
- vérification de la cohérence entre la mise à plat du métier et le référentiel du diplôme et bonne identification des niveaux d'exigence terminaux pour chaque compétence professionnelle évaluée lors de l'examen;
- mise au point des fiches relais ou fiches navette qui permettent aux apprentis de participer à leur propre formation en recherchant en entreprise les réalités du métier qui seront exploitées lors de leur retour au Centre de formation des apprentis par les enseignants concernés. Cette fiche «relais» est mise au point après une rencontre des maîtres d'apprentissage concernés pour tenir compte de leurs observations.

1.5 Préparation d'enseignants spécialisés aux problèmes de bas niveaux de formation[1]

L'apprentissage est considéré (trop souvent et à tort) comme l'enseignement qui permet aux individus les moins aptes aux études d'arriver à se faire malgré tout un métier convenable.

On rencontre dans presque tous les Centres de formation des apprentis une population non négligeable d'apprentis que l'on peut classer dans la catégorie des bas niveaux de formation.

Pour «récupérer» ce public, on a dû mettre au point une formation de formateurs adaptée pour former dans chaque Centre de formation des apprentis, des personnes capables de s'occuper spécialement de ces jeunes en grande difficulté.

Ainsi, depuis deux ans fonctionne une formation qui connaît un bon succès et dont les principes d'action sont les suivants :

---

1 Dans le contexte plus général des actions du Centre régional de coordination de formation de formateurs à destination de tous les formateurs, des actions complémentaires sur l'illettrisme ont été montées que peuvent suivre aussi les enseignants des Centres de formation des apprentis.

- expliciter comment l'évolution socioéconomique a révélé certaines formes d'illettrisme, identifier les publics d'alphabétisés et les degrés d'alphabétisation;
- compte tenu de la spécificité du public, enseigner aux formateurs spécialisés à faire émerger les motivations, à permettre aux jeunes en difficulté d'établir une communication en famille, dans la vie quotidienne, en situation de formation;
- faire connaître les outils de la communication et les mécanismes psychophysiologiques mis en jeu dans l'apprentissage de la parole, de la lecture, de l'écriture, du calcul, etc.;
- enseigner les théories d'alphabétisation (Piaget-Vermersch);
- méthodologies : problématiques de l'évaluation et de la validation (évaluations, diagnostics, formatives, sommatives);
- remédiation : maîtriser, adapter et créer des outils d'intervention et d'évaluation (Arl, Pei, Tanagra, Dialog).

1.6 Initiation et perfectionnement aux outils technologiques modernes

Pour aider les Centres de formation des apprentis et à la demande des directeurs, il a été décidé de former dans chaque établissement des enseignants dits personnes ressources chargés pour l'informatique et l'audiovisuel :

- de la gestion et de la petite maintenance du matériel;
- de l'aide et de conseils prodigués à leurs collègues pour leur permettre une manipulation très simple du matériel informatique et audiovisuel, ainsi que la réalisation de documents pédagogiques.

Schématiquement les projets de formation se décomposent ainsi :

- définition de la problématique : motivation — profil et compétences devant aboutir après un passage de bilan à l'élaboration d'un profil de poste type;
- connaissance approfondie des matériels et de leur utilisation à des fins pédagogiques;
- nouveau rôle de l'enseignant, nouvelles manières d'enseigner;
- confrontation des différentes exigences et élaboration de plan de formation individualisé suivant les exigences de chaque établissement.

1.7 Évolution des postes d'enseignants du niveau V vers le niveau IV

Avec l'évolution des Centres de formation des apprentis qui interviennent maintenant dans la formation des baccalauréats professionnels et BTS, il est apparu un problème très important concernant les enseignants. En effet, beaucoup d'entre eux, et notamment les professeurs d'enseignement technique, ont été recrutés pour intervenir au niveau V (CAP) avec des diplômes de niveau BAC + 1 et surtout une bonne expérience professionnelle. Maintenant, l'Éducation nationale exige la licence (BAC + 3) pour pouvoir prétendre faire des cours à des élèves qui préparent le baccalauréat professionnel, et la maîtrise (BAC + 4) pour ceux qui veulent intervenir au niveau BTS.

Pour le recrutement de nouveaux enseignants, il n'y a pas de problème : on applique les décisions ministérielles.

Par contre, pour les enseignants en place depuis plusieurs années, qui enseignent au niveau CAP et qui veulent intervenir aux niveaux supérieurs bien qu'ils n'aient pas les titres, il a fallu étudier avec le rectorat et l'Université un régime transitoire.

Chaque cas est étudié séparément. Les prétendants à cette évolution passent devant un conseil constitué par un inspecteur de l'apprentissage et un responsable universitaire pour connaître leur cursus et leur niveau actuel.

À ceux qui sont considérés comme aptes à se recycler après tests et entretiens, l'Université propose d'abord de se remettre au niveau 1re année DEUG, soit en formation initiale, soit en formation continue (cours du soir) puis à préparer la licence ou son équivalent (par exemple les diplômes CNAM) par un parcours individualisé et adapté. En effet, certaines personnes ont arrêté leurs études depuis longtemps et il leur faut un effort particulier pour appréhender de nouveau des études poussées tout en travaillant. On envisage pour elles le système des unités de valeurs capitalisables (UVC), ce qui leur permettra de préparer les examens et les contrôles à leur rythme. Le Centre régional de coordination de formation de formateurs attribue une bourse de 30 000 F aux Centres de formation des apprentis qui font l'effort d'aider leurs enseignants à évoluer. Actuellement, trois enseignants sont engagés dans ce cursus.

1.8 Le Centre régional de coordination de formation de formateurs

Le Centre régional de coordination de formation de formateurs attribue, sur étude de dossiers, des bourses de 10 000 F pour les enseignants qui doivent aller à l'extérieur suivre des enseignements de perfectionnement qui n'existent pas en Franche-Comté.

C'est notamment le cas pour les enseignants du Centre de formation des apprentis «Bâtiment» qui suivent les cours du Centre de formation des apprentis à Paris.

1.9 Projets à l'étude

a) *Rencontre avec des formateurs agricoles* à Bruxelles avec la commission européenne agricole, puis en Allemagne avec des formateurs allemands.

   Des rencontres similaires seront envisagées avec d'autres catégories d'enseignants de Centres de formation des apprentis et des voyages sont projetés en Angleterre, en Italie et en Espagne.

b) *Montage de journées à thèmes* avec des professionnels de haut niveau et des formateurs, principalement des enseignants de Centres de formation des apprentis, des journées de travail et de réflexion sur l'évolution et l'approche d'un métier ou d'une profession seront organisées (exemple : évolution de l'agro-alimentaire en Franche-Comté — Les métiers du bâtiment et des travaux publics).

c) *Échanges de formateurs*. Dans le cadre du réseau national des missions formateurs, on a envisagé de permettre des échanges entre formateurs de différents pays. Avec les enseignants de Centres de formation des apprentis, des besoins dans ce domaine se sont fait connaître qu'il faudra bien sûr essayer de satisfaire.

2. FORMATIONS DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE

Les Chambres consulaires en particulier les Chambres de métiers ont la responsabilité de la formation des maîtres-artisans.

Pour être maître-artisan, il faut avoir exercé le métier deux ans à son compte et posséder le brevet de maîtrise ou un diplôme équivalent.

Le brevet de maîtrise se compose de deux unités de valeur professionnelles sur les techniques, les théories et la technologie du métier ainsi que sur la pratique (réalisation d'un ouvrage selon la profession) et de trois unités de valeur interprofessionnelles (UV3 : Culture générale et législation, UV4 : Gestion d'entreprise, UV5 : Psychologie de l'adolescent et pédagogie). Cette dernière unité de valeur permet d'obtenir le titre de maître d'apprentissage et par conséquent l'aptitude et la capacité pour un artisan à recevoir et à former des apprentis.

Nous avons vu que le maître d'apprentissage devait être considéré comme un formateur à part entière par les enseignants des Centres de formation des apprentis qui devaient le rencontrer régulièrement d'une part pour s'entretenir avec lui de l'évolution du métier (techniques, matériel, méthodologie) et d'autre part pour suivre les apprentis et organiser une formation cohérente sur les deux pôles : entreprise et Centres de formation des apprentis.

Il est donc essentiel de donner aux maîtres d'apprentissage une formation très au point de manière qu'ils puissent ensuite prétendre à une valorisation de leurs fonctions et à une reconnaissance non discutable de leurs capacités à la fois techniques et psychopédagogiques.

Jusqu'à présent les directeurs de Centres de formation des apprentis avaient la responsabilité du module dit de «sensibilisation», c'est-à-dire d'une à deux journées d'information où l'on donnait quelques principes de base au futur maître d'apprentissage sur ce qu'était l'apprentissage, la liaison entre différents partenaires (Centres de formation des apprentis, Chambres consulaires, Directions du travail, Services académiques de l'inspection de l'apprentissage).

Le module de formation proprement dit était placé sous la responsabilité exclusive des Chambres consulaires.

Les directeurs de Centres de formation des apprentis et les inspecteurs de l'apprentissage ont demandé à être associés à ce module de formation et d'avoir la responsabilité pédagogique de deux à trois journées portant essentiellement sur la pratique de la pédagogie de l'alternance : ceci a été accepté par les milieux consulaires.

Une convention doit être signée par la préfecture de région, le Conseil régional, le Rectorat d'académie, la Direction régionale de l'agriculture et de la forêt ainsi que par les trois chambres régionales consulaires (Métiers, Commerce et industrie, Agriculture) pour mettre en place cette formation des maîtres d'apprentissage dont voici le programme succinct.

- Module de sensibilisation — journées d'information (6 à 8 heures) sur :
  - l'organisation du secteur apprentissage;
  - la taxe d'apprentissage;
  - l'agrément;
  - l'environnement juridique de l'apprentissage (contrat, temps de travail, salaires, indemnités, sécurité, etc.)
  - liaisons entre les différents partenaires (Centres de formation des apprentis, Chambre de métiers, Direction du travail, Services académiques de l'inspection de l'apprentissage, Chambre de commerce);
  - apprentis;
  - examens CAP, CPC, jurys d'examens;
  - vie pédagogique du Centre de formation des apprentis.
- Module de formation (60 heures), en association avec l'unité de valeur n° 5, «Psychopédagogie» du brevet de maîtrise.

  Quatre grandes rubriques :

  - la réglementation de l'apprentissage (demande d'agrément, responsabilité du maître d'apprentissage, taxe d'apprentissage) — 9 heures;
  - la psychopédagogie (communication, relation formateur/formé, tâches à confier à l'apprenti, l'image du maître d'apprentissage, la psychologie de l'adolescent, les motivations, la progression de l'apprenti) — 30 heures;
  - la pédagogie (l'enseignement par alternance : les motivations à l'embauche d'un apprenti, les motivations de l'apprenti, l'orientation, l'inspecteur d'apprentissage) — 12 heures;
  - la démonstration d'un travail pratique : mise en situation d'examen des candidats — 9 heures.

Quelle formation? Quels Formateurs? L'expérience du DUFA de Rouen[1]

Thierry Ardouin
Responsable de formation
Université de Rouen

Introduction

Travaillant dans le domaine de la formation et étant chargés du suivi de la formation DUFA (Diplôme universitaire de formateurs d'adultes) depuis quatre ans, il nous semble intéressant de mieux connaître les formateurs inscrits en DUFA et d'étudier ce qu'ils sont devenus. La formation DUFA existe depuis maintenant six ans.

Après avoir rappelé quelques données principales sur l'environnement et le contexte de la formation de formateurs en France, nous présenterons rapidement le diplôme universitaire de formateurs d'adultes de l'Université de Rouen; mais nous nous attacherons surtout à son public et aux stratégies mises en œuvre pendant et après la formation.

Pour les deux dernières parties, nous nous appuierons sur les résultats de l'enquête par questionnaire mentionnée précédemment. Ce questionnaire portait surtout sur l'identité sociale et professionnelle, les parcours de formation et les trajectoires professionnelles, les motivations à l'inscription, l'évaluation de la formation et les effets professionnels et sociaux constatés.

1. Éléments contextuels de la formation de formateurs en France

La formation de formateurs s'est développée en France dans un contexte spécifique. Nous voudrions montrer que l'accroissement de celle-ci est subordonnée à son environnement. Dans le contexte, nous avons repéré des éléments législatifs, financiers et sociaux qui nous apparaissent déterminants.

Au niveau législatif, la formation continue est régie par un ensemble de textes réglementaires; depuis la loi du 16 juillet 1971 «portant sur l'organisation de la formation dans le cadre de l'éducation permanente». Un certain nombre de dispositions (accords catégoriels, loi de juillet 1987 sur la rénovation de l'apprentissage) ont renforcé et étayé le développement de la formation en entreprise jusqu'à l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991 qui «donne une nouvelle impulsion au disposif conventionnel de la formation et du perfectionnement des salariés afin de répondre à leurs besoins ainsi qu'à ceux des entreprises.»

Un des aspects les plus importants de cette réglementation est l'obligation du financement de la formation professionnelle continue par les entreprises; de 1,2 % minimum de la masse salariale.

---

1 Cet article a pu être réalisé grâce à la participation de deux étudiantes de la maîtrise en sciences de l'éducation; Mmes Danielle Piton-Bosher et Béatrice Petit, notamment par une étude par questionnaire auprès des 128 stagiaires.

À la suite de nombreuses négociations entre les partenaires sociaux et l'État, le fonctionnement et la gestion des organismes de formation fait l'objet d'une convention collective depuis le 10 juin 1988.

Cette convention réglemente en partie les organismes de formation notamment sur les points suivants : recrutement et contrat de travail, répartition entre les heures de «face à face pédagogique» et les heures de préparation et de coordination ainsi que correspondance entre niveau de qualification-type d'emploi-rémunération.

Sur le plan financier, la formation constitue un véritable marché qui gère une masse financière de plus en plus importante.

- En 1987, cela représente 1,4 % du produit intérieur brut, soit 72 milliards de francs.
- L'État a financé d'une façon très importante des dispositifs de formation à destination des publics sans emploi, jeunes sans qualification, demandeurs d'emploi et femmes en réinsertion professionnelle (soit 30 % de la masse financière ci-dessus).
- Le financement par les entreprises est d'une moyenne de 2 % de la masse salariale, au lieu des 1,2 % réglementaires.

Sur le plan social, nous assistons à une explosion de la production écrite (articles, études, livres) et de rencontres professionnelles (colloques, débats, les entretiens Condordet) dans le domaine.

Nous sommes dans une période de professionnalisation du métier de formateur. Guy Jobert définit la professionnalisation comme le processus faisant évoluer «une catégorie de praticiens d'un statut occupationnel vers un statut professionnel». Quatre indicateurs principaux font ressortir cette professionnalisation :

- l'apparition progressive d'un réel marché de l'emploi;
- une syndicalisation tant au niveau des salariés que des employeurs;
- une codification des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice d'une profession;
- une augmentation des possibilités de formation et de perfectionnement.

Devant ce développement, la Délégation à la formation professionnelle formalise de plus en plus ses attentes vis-à-vis de la formation de formateurs. Quatre objectifs conditionnent la formation de formateurs :

- développer la qualification des formateurs,
- perfectionner les formateurs,
- faciliter la mobilité entre différents programmes,
- anticiper les changements dans les domaines de la formation (Europe, alternance, nouvelles techniques éducatives).

Ces objectifs sont organisés autour de trois exigences :

- coordonner les formations de différents dispositifs;
- construire un dispositif modulaire articulé avec des cursus longs qualifiants;
- ouverture à l'ensemble des personnels et agents de la formation.

Les cursus de formation de formateurs se sont donc multipliés, surtout depuis 1982, sous l'impulsion des pouvoirs publics. L'Université de Rouen a créé sa filière DUFA à partir de la rentrée de 1985, répondant ainsi à une demande sociale importante de l'administration régionale de la formation professionnelle et des formateurs «dispositifs-jeunes» recrutés massivement depuis 1982.

2. LA FORMATION DUFA

Le Diplôme universitaire de formateurs d'adultes est reconnu nationalement par une homologation au niveau II (soit Bac +3) .

La caractéristique du DUFA Rouen est d'être lié à la licence en sciences de l'éducation. Les deux tiers des enseignements sont communs à la licence.

La formation de Rouen s'inscrit dans le prolongement des objectifs nationaux de développement de la formation de formateurs énoncés ci-dessus.

Chaque pôle de formation renvoie à l'un ou l'autre module ou à une partie de ceux-ci. De même, les contenus de formation sont appréhendés de manière différente avec des pratiques adaptées aux thèmes et aux domaines traités. Le formateur sera donc lui-même en situations pédagogiques variées qui vont du cours universitaire à la mise en situation dans le groupe où à l'extérieur, notamment lors du stage en entreprise ou lors de la réalisation de son mémoire sur un chantier de formation (entretiens, observations, occupation d'un poste de travail).

L'*axe relationnel* est prépondérant dans notre formation; les différentes formations méthodologiques, le groupe de suivi, les travaux en petits groupes pour le mémoire ont toujours eu un impact important sur les compétences «sociales» des stagiaires. Ces compétences font partie intégrante de la nouvelle professionnalité que tout formateur doit acquérir au cours de ce cursus. Elle est particulièrement importante quand on travaille auprès de publics pour qui la scolarité ne constitue pas une valeur centrale. Cet axe rejoint l'*axe autoformation assistée*.

Il apparaît indispensable que les stagiaires, en dehors des cours, s'approprient des ouvrages de base et rédigent des notes de lecture. Il est non moins indispensable qu'ils puissent parler de leurs pratiques professionnelles d'une part et de leurs difficultés d'apprentissage d'autre part, en groupe ou en entretien individuel.

Le groupe de régulation prend ici toute son importance; le cadre et la scène sont rigoureusement définis mais délimitent un espace libre où les événements peuvent s'inscrire et se représenter devant tous. Le vécu professionnel est individuel, mais la règle est qu'il soit verbalisé devant le groupe; c'est seulement alors que l'identité professionnelle peut se dégager et se préciser. La régulation joue à la fois à l'interne, dans le groupe, et à l'externe en favorisant les interactions avec l'ensemble des différents intervenants et des différentes composantes de la formation.

De même, l'*axe chantier* permet de faire converger les différentes approches de formation et rejoint la réalité de terrain. Dès le début de la formation, en effet, les stagiaires s'engagent à deux ou trois sur un chantier qui peut porter soit sur un diagnostic

organisationnel, soit sur l'analyse d'une qualification, soit sur un situation de formation ou l'évaluation d'une expérience de formation. Parfois, ces chantiers sont effectués en relation directe avec des études dont le SCURIFF a la responsabilité.

L'*axe entreprise* permet une application des techniques d'analyse du travail, d'enquête et d'entretiens. C'est un moyen d'approcher l'entreprise, son organisation et ses fonctions. Le stage en entreprise favorise aussi le développement des relations entre les partenaires. Cet axe concrétise une démarche transversale à toute la formation.

Nous pouvons résumer la présentation de la formation par le tableau suivant.

TABLEAU I

Formation de formateurs DUFA Rouen (France)

4 pôles de formation	Contenus	5 axes de pratiques de formation
- L'apprenant	**4 modules de base (150 h)** - Sociologie de l'éducation - Économie de l'éducation - Psychologie de l'éducation - Psychosociologie de l'éducation	- Enseignement et confrontation pédagogiques
- Didactique et pédagogie	**8 modules professionnels (300 h)** - Didactique - Pédagogie générale, relation éducative - Éducation des adultes - Dispositifs de formation professionnelle - Méthodologie de l'enquête - Statistiques - Conduite de groupe - Formation et entreprise	- Autoformation assistée
- Le formateur	**Un groupe de suivi (150 h)** - Un travail sur la formation et sur ses pratiques - Un suivi de stages en entreprise - Une préparation du mémoire	- Chantier
- Connaissance du milieu et entreprise	**Un stage d'un mois en entreprise (200 h) et un travail d'exploitation du stage**	- Relationnel
	Un mémoire sur un chantier de formation (400 h) - Travail de recherches, enquêtes de terrain - Suivi et rédaction du mémoire	- Entreprise

En définitive, la formation DUFA se compose d'éléments diversifiés dans les contenus, les pratiques pédagogiques, les temps et les modes d'intervention. De même, les stagiaires sont confrontés à des passages obligés, d'autres plus ouverts laissant une marge de manœuvre et enfin d'autres encore plus «libres» qui favorisent l'expression des apprenants et leur axe d'entrée dans la formation.

3. LE PUBLIC

3.1 Les motivations

Tout d'abord, il nous paraît intéressant de connaître ce qui pousse les formateurs à s'inscrire à la formation de Rouen. Dans les dossiers de candidature, nous avons étudié les lettres de motivation des stagiaires. Nous avons mis en regard ces attentes explicites, et sans doute un peu stéréotypées, avec des entretiens semi-directifs et les résultats au questionnaire passé auprès des 128 étudiants inscrits dans le cursus.

C'est avant tout une démarche personnelle pour 86 % des formateurs. Leur inscription n'est pas effectuée à la demande de l'employeur.

Les principaux objectifs annoncés par les personnes qui s'inscrivent au DUFA sont :

Premièrement, d'acquérir et de développer des compétences professionnelles. C'est avant tout des savoir-faire professionnels qui sont recherchés pour mieux travailler au quotidien : méthodologie de l'entretien, animation et conduite de groupe, appréhension des outils pédagogiques et maîtrise de nouvelles pratiques pédagogiques.

Deuxièmement, d'acquérir et de développer des connaissances, c'est-à-dire des savoirs. C'est donc un approfondissement des connaissances de base qui est sollicité et l'appropriation de savoirs nouveaux souvent non identifiés clairement au départ.

Troisièmement, trois attentes sont repérées : se donner un moyen de reconversion, avoir une formation universitaire et rencontrer d'autres formateurs. Ces objectifs renvoient à un désir de reconnaissance sociale : reconnaissance par le groupe professionnel, par ses pairs; la formation permet en effet de rencontrer d'autres formateurs et de confronter ses expériences et ses difficultés. Mais aussi reconnaissance par le milieu professionnel d'une hiérarchie sociale par l'obtention d'une qualification professionnelle universitaire. Bien entendu, chaque stagiaire par sa situation professionnelle et sa trajectoire socioculturelle a ses propres raisons de se former. De même, la demande de formation émane de contraintes externes, contraintes qui touchent à la vie professionnelle et de contraintes internes, fruits d'un itinéraire scolaire et socioculturel personnel.

Les motivations exprimées par les étudiants relèvent bien de ces deux catégories. Le perfectionnement professionnel est le plus attendu. Le manque d'expérience professionnelle, le faible niveau de formation initiale, les difficultés d'exercice de la profession (caractéristiques des publics, évaluation difficile des résultats et du travail) justifient en partie cette recherche de compétences.

Le secteur de la formation n'est pas stable, la définition des postes est en cours d'élaboration et les formateurs ont parfois du mal à se repérer dans cette mouvance. L'adaptation à cette évolution peut passer par la formation permanente. Tous ressentent le besoin de se professionnaliser. Une formation qualifiante restaure ou instaure une identité professionnelle jusque-là incertaine. La motivation à se former s'inscrit dans un double mouvement de stabilisation et d'anticipation professionnelles et de réassurance personnelle et culturelle.

3.2 Les caractéristiques

Le formateur DUFA est plutôt une formatrice; le public féminin, en effet, représente deux tiers de la population, de 32 ans à l'entrée de la formation, en situation de travail stable (50 %) ou précaire (48 %).

Près de 64 % des personnes exercent dans les métiers de la formation et dans des métiers proches tels que l'enseignement ou le secteur social (20 %). Leur ancienneté dans ce secteur varie de moins d'un an (1/3), de 1 à 4 ans (1/3), à plus de 5 ans (1/3). Les deux tiers des personnes ont au minimun un baccalauréat, près d'un tiers ont le niveau baccalauréat et 5 % sont en-dessous de ce niveau de qualification mais possèdent une expérience professionnelle plus importante et souvent plus diversifiée.

Leur niveau de qualification se situe donc autour du baccalauréat et pour une bonne partie des stagiaires, le diplôme postbaccalauréat est d'ordre professionnel (infirmière, éducateur spécialisé, secrétariat...). Ce constat rappelle l'approche de Bourdieu qui, partant de la hiérarchisation des filières et de la désillusion des possesseurs de titres dévalués, explique la volonté de ces personnes à rechercher une position plus élevée en investissant des professions nouvelles aux limites encore mal définies.

Ce public présente une certaine homogénéité apparente qui recouvre en fait une disparité importante dans l'approche de la formation. De même, cette population n'est pas forcément représentative de l'ensemble des formateurs. Nous retrouvons sans doute dans le DUFA les personnes en situation précaire plus demandeuses de formation et de qualification.

Nous pouvons effectuer un parallèle, sans toutefois le démontrer, avec la théorie développée par Fritsch, dans *La formation professionnelle continue*, (Dubar, 1990). «Les formateurs se situent dans une position scolaire et culturelle intermédiaire, soit à la frange de ceux qui, malgré leur non-appartenance à l'élite cultivée, ont échappé à l'élimination scolaire, soit à la limite des déclassés scolaires dont le niveau d'instruction se révèle moins élevé qu'ils ne pouvaient socialement l'espérer.»

3.3 Réussite et diplôme

En juin 1991, nous totalisons 29 diplômés sur 128 inscrits depuis 1985 (soit 22,6 %) et 10 sont susceptibles de l'être d'ici décembre 1991. Ce taux apparaît comme relativement faible, mais c'est un constat qui rejoint le taux de réussite signalé lors du colloque de Lille, décembre 1989, pour les autres DUFA (taux situé entre 15 et 20 %).

Sur les 99 restants, 26 étudiants ont été reçus à l'ensemble des modules et ont effectué le stage mais pas le mémoire. La rédaction de ce mémoire représente un travail lourd et important qui semble poser problème. Cependant lorsqu'on examine les raisons d'abandon invoquées par les stagiaires, la difficulté du mémoire n'apparaît que rarement (cité 3 fois).

Si l'on regarde les causes d'abandon, sur 44 personnes qui se sont exprimées, les raisons sont les suivantes :

- 40 % sont liées à des problèmes personnels d'organisation (problèmes personnels et problèmes matériels : temps, déplacements, finances);
- 30 % sont liées à l'organisation même de la formation et de son contenu;
- 20 % ont choisi de suivre d'autres études dont celles de sciences de l'éducation;
- 10 % indiquent un changement professionnel.

Ces étudiants sont très majoritairement des salariés et le temps de formation pris sur leur temps personnel est souvent difficile à gérer.

Il apparaît assez difficile de faire ressortir des indicateurs discriminants fiables. Nous constatons que les hommes sont proportionnellement plus diplômés que les femmes. De même, la grande majorité des diplômés travaillent dans le secteur de la formation, par opposition à ceux qui sont dans des domaines plus périphériques à la formation.

Les données sur la CSP ou le statut professionnel ne permettent pas d'établir des différenciations certaines. Le niveau d'étude, par contre, apparaît discriminant. On obtient plus facilement le DUFA quand on ne possède pas le baccalauréat. Il y aurait alors des stratégies de rattrapage pour les moins diplômés, un désir de promotion sociale. Mais ce sont là des facteurs pris isolément : on ne peut pas tracer de «profil-type» du diplômé DUFA.

L'objectif des inscrits est, comme nous l'avons vu, plus que l'obtention du diplôme, l'accès à une formation professionnelle et personnelle et au développement des compétences inhérentes à celles-ci. Pour eux, la professionnalisation passe par la reconnaissance qu'implique l'inscription à une formation longue et «prestigieuse» parce qu'elle est universitaire.

Nous pouvons reprendre en écho le questionnement de Joklle Allouche-Benayou dans les actes du colloque de Lille : «Pouvons-nous avancer que pour ceux qui abandonnèrent en cours de route la formation, l'inscription universitaire, l'admission en tant que telle, sans l'obtention du diplôme au bout de trois ans, était déjà une légitimation? Légitimation de leur parcours, scolaire et professionnel, mais aussi d'eux-mêmes?».

3.4 Les évaluations de la formation

En questionnant les stagiaires DUFA, nous voulons connaître leur évaluation sur quatre domaines : la satisfaction, la difficulté, l'intérêt et l'exploitation professionnelle. Et à chaque fois pour les quatre grandes composantes de la formation, soit les modules méthodologiques et relationnels, les modules théoriques, le stage et le mémoire.

Le niveau de satisfaction est important : 79 % sont satisfaits ou très satisfaits concernant les contenus d'enseignement, de même pour le stage en entreprise. Les réponses sont plus nuancées pour le mémoire (54 % de satisfaits ou très satisfaits). Nous avons sans doute les réponses de ceux qui ont terminé.

Bien qu'ils soient satisfaits des contenus, ils estiment pour 58 % d'entre eux que la somme de travail est importante. En revanche, 63 % pensent que le niveau *des contenus*

ne présente pas de difficulté majeure. Il en est de même pour le stage : 82 % le trouvent facile ou peu difficile. À l'inverse, le mémoire est vécu comme difficile ou très difficile à 76 %. Ce problème a été repéré de façon identique dans les autres filières DUFA. Alors que cet aspect a été peu cité comme raison d'abandon, bien que leur discours aille à l'inverse ou comme on l'a vu, certains arrêtent sans le mémoire.

Cette difficulté nous a amené à mettre en place un accompagnement méthodologique, individuel et en groupe, plus structuré.

Majoritairement, les étudiants sont très intéressés par la formation proposée : 92 % le sont par les modules théoriques et 73 % par les modules méthodologiques et didactiques. Les contenus des modules théoriques ont probablement un aspect «nouveauté», «sérieux», «universitaire», très apprécié et très valorisant pour les étudiants. Ces modules leur procurent une «ouverture intellectuelle» et un approfondissement des connaissances. Ils sont toujours intéressés par le stage (77 %) et paradoxalement par le mémoire (82 %) malgré les difficultés exprimées.

— L'exploitation de la formation dans la vie professionnelle

Là encore, ce sont les modules théoriques qui obtiennent le plus fort score : 80 % considèrent ces modules comme exploitables ou très exploitables. Alors que les modules méthodologiques (65 %) ou le stage (55 %) semblent moins exploitables.

Concernant la formation DUFA, les modules théoriques sont vécus très positivement. Ils apportent un enrichissement personnel important et ils facilitent sans doute une réassurance individuelle. On peut s'étonner que les modules plus proches de la pratique, comme le stage et des méthodologies, semblent moins appréciés et moins exploités. Mais la forme de ce travail doit peut-être évoluer pour être plus accessible et réutilisable.

Ainsi, la recherche de compétences professionnelles apparaît en premier lieu dans les motivations, mais l'évaluation est plus positive pour les modules théoriques. L'approche «universitaire» est donc fortement investie, alors que la recherche d'une exploitation professionnelle de la formation l'est moins.

Il faut avouer que les modules méthodologiques nécessitent de la part des étudiants une restructuration individuelle pour une exploitation personnelle adaptée à chaque situation pédagogique et professionnelle. À l'inverse, les formations théoriques sont fortement structurées, sont à prendre «comme telles». Les formateurs ne semblent pas chercher à les exploiter directement d'une façon pédagogique. Les apports théoriques seraient donc un investissement individuel et par là même plus facile et plus positif. Le «passage à l'acte» est plus difficile que la simple assimilation intellectuelle spécifique. Cela explique peut-être en partie l'évaluation qui en est faite.

4. LES EFFETS PROFESSIONNELS ET SOCIAUX

Deux effets principaux ont été mesurés : la mobilité professionnelle et les évolutions dans la situation de travail. Concernant la mobilité professionnelle, nous pouvons présenter la situation des formateurs à partir des deux tableaux suivants.

TABLEAU II

DUFA Rouen — Effets professionnels

SITUATION À L'ENTRÉE	SITUATION ACTUELLE	
63 personnes exerçant dans les métiers de la formation secteurs	30 aucune mobilité professionnelle	11 ont changé de statut 18 dans la formation
	29 mobilité professionnelle	11 dans d'autres
	4 sans emploi	2 formateurs 2 responsables de formation 2 coordinateurs de formation
	6 dans la formation	
31 personnes dans un secteur professionnel autre que la formation	18 même secteur	
	5 changé de secteur (autre que formation)	
	2 sans emploi	
3 sans emploi	2 dans la formation 1 dans le secteur social	
DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION		
63 personnes		56 personnes

TABLEAU III

Mobilité professionnelle

À l'entrée en formation / Actuellement	F	R	C	E	SS	AP	CÉ	T	TC
Formateur	23		1	1		1		26	3
Responsables de formation	11	3	1		2		2	19	16
Coordinateurs	3	2	4		2			11	7
Enseignants I et II	2		2	5		1		8	3
Santé social	2			1	3		1	7	4
Autres professions	5	2		2	1	10		20	10
Chômeurs étudiants	3		1	1	1		0	6	6
Totaux	**49**	**7**	**7**	**10**	**9**	**12**	**3**	**97**	**49**

F = formateur
R = responsables de formation
C = coordinateurs
E = enseignants
SS = santé social
AP = autres professions
CÉ = chômeurs étudiants
T = totaux
TC = Total des changements

4.1 La mobilité professionnelle

Concernant la mobilité professionnelle, à la suite de la formation DUFA, sur 97 réponses, nous observons que :

- 46 % ont changé d'employeur
- 56 % ont changé de poste
- 50 % ont une évolution statutaire
- 52 % ont une promotion financière

Cela veut donc dire qu'au minimum, pour la moitié des personnes inscrites, la période postDUFA a été évolutive. Le taux de mobilité est d'autant plus important que la promotion est ancienne. L'ancienneté dans la profession et le professionnalisme qui lui est attaché favorisent une mobilité ascendante. On constate en effet que 14 formateurs ont évolué vers des postes hiérarchiques (responsables ou coordinateurs de formation) ou ont eu une évolution de statut (11 personnes) ou une évolution financière.

Cette mobilité est liée très certainement au secteur d'activité, à l'évolution des postes de travail et aux personnes qui sont dans une phase d'évolution professionnelle. Paradoxalement, sur les 97 personnes qui ont répondu, 63 personnes étaient dans la formation au moment de l'entrée au DUFA; on ne retrouve que 56 personnes dans le secteur de la formation au moment de l'enquête.

Il y a donc une «déperdition» des formateurs, même (ou surtout?) après une formation de formateurs. L'entrée en formation leur a-t-elle ouvert d'autres possibilités ou permis de faire le point et donc de s'orienter vers d'autres domaines? Toujours est-il que l'admission au DUFA favorise une prise de conscience professionnelle et facilite une dynamique de changement.

Cependant, on n'observe pas de différence significative entre les personnes diplômées DUFA et les autres. Ceux qui ont le plus évolué sont ceux en cours de formation. Le fait d'être diplômé n'influencerait donc pas la mobilité. Est-ce dû à une faible reconnaissance professionnelle du diplôme ou à une surestimation de celui-ci, par les diplômés au niveau de l'emploi et des conditions de travail ou de rémunération? Ou la formation donne-t-elle aux étudiants une réassurance personnelle et sociale qui leur permet une mobilité sans obtention du diplôme?

4.2 Évolution des situations de travail

Là encore, quatre critères ont été développés : intérêt du travail, rémunération, conditions de travail au sens physique (locaux, matériel mis à la disposition) et autonomie.

	Situation actuelle						Situation précédente					
	Intérêt au travail			Rémunération			Intérêt au travail			Rémunération		
	N		%	N		%	N		%	N		%
Pas du tout satisfait	5		6	12		14	1		1	15		16,5
Peu satisfait	13	21	15	17	33	19	19	23	22	34	53,4	37
Satisfait	35		39,5	47		52	38		43	37		40
Tout à fait satisfait	35	79	39,5	13	67	15	30	77	34	6	46,5	6,5
Total	88		100	89		100	88		100	92		100

	Conditions de travail			Autonomie			Conditions de travail			Autonomie		
	N		%	N		%	N		%	N		%
Pas du tout satisfait	6		7	4		5	14		15,5	5		5,5
Peu satisfait	28	38	31	5	11	6	38	54	38,5	10	16,5	11,0
Satisfait	34		38	40		46	35		38,5	41		45,5
Tout à fait satisfait	31	62	24	38	89	43	7	46	7,5	34	83,5	38,0
Total	89		100	87		100	91		100,0	90		100,0

De façon générale, les formateurs étaient plutôt satisfaits de leur autonomie (89 %) et de l'intérêt du travail (77 %) avant la formation. Le DUFA n'a fait que renforcer ces éléments. De même, après le DUFA, des évolutions notables apparaissent dans la rémunération (de 46 à 67 % de satisfaits) et dans les conditions de travail (de 46 % à 62 %). Soit que les formateurs ont évolué dans la représentation de leur travail en affirmant une identité professionnelle plus forte et vécue plus positivement, soit que la formation leur a permis d'analyser leurs besoins, leurs méthodes de travail et les moyens qui s'y rattachent et donc de faire évoluer leur fonctionnement.

L'étude que nous avons effectuée ne nous permet pas de le faire ressortir; c'est sans doute une conjugaison des deux facteurs qui explique cette évolution de la représentation et les effets positifs ressentis.

Pour illustrer cette ambivalence, les deux tiers des personnes interrogées déclarent que s'il y a eu changement professionnel (employeur, statut, poste, salaire) celui-ci n'est pas imputable à la formation.

Mais les formateurs disent avoir fortement évolué dans leur fonctionnement pédagogique. Ils estiment que le DUFA permet de modifier de façon positive leurs méthodes pédagogiques (50 sur 77 personnes), leurs relations avec les stagiaires (46/77), l'élargissement de leurs activités professionnelles (50/80) et le développement du travail en équipe (59/80).

Les retombées directes ou secondaires ne sont pas toujours facilement décelables. Ainsi, plus de la moitié des stagiaires jugent que leurs possibilités d'évolution professionnelle sont nombreuses. Il y a donc un regard assez positif sur l'avenir.

4.3 Demande de formation et représentations des perspectives professionnelles

Le DUFA de Rouen est en étroite relation avec la licence en sciences de l'éducation (Bac+3) et il est économique de s'inscrire dans la mesure du possible aux deux formations en parallèle (temps, coût). Nous conseillons d'ailleurs fortement aux personnes de le faire. De fait, deux tiers des personnes inscrites au DUFA le sont aussi en licence, soit avant le DUFA (28 %) ou en même temps (62 %) ou bien après le DUFA (8 %).

Cette relation explique aussi en partie le faible niveau de diplômes DUFA, puisque sur les 85 inscrits en licence (sur 128), 54 l'ont obtenu et ont parfois poursuivi en maîtrise. Mais sur ces 54, 35 n'ont pas obtenu le DUFA et ont même abandonné le cursus.

Les étudiants se qualifient donc, par un niveau II (bac+3) avec la licence sciences de l'éducation et se perfectionnent dans leurs pratiques, méthodes et compétences professionnelles par le DUFA, sans effectuer le travail «rebutant» du mémoire. Cette collaboration DUFA-licence provoque donc une fuite des étudiants vers un diplôme national.

D'une façon générale, 63 % des stagiaires suivent une formation après le DUFA, principalement donc en licence sciences de l'éducation et sous la forme de stages de perfectionnement courts dans le cadre de la formation continue ou d'autres cycles universitaires. On peut dire que la pratique de la formation devient une «habitude professionnelle». Si tous n'ont pas suivi de formation, ils souhaitent en effet pouvoir le faire à 87 %. La formation DUFA renforce ou suscite des souhaits de formation professionnelle.

CONCLUSION

Comme nous l'avons vu dans l'étude de notre public DUFA de l'Université de Rouen, nous avons affaire à une population non homogène et qui est au confluent d'un ensemble de paradoxes.

Les formateurs apparaissent relativement tiraillés par des courants contradictoires. Ils se situent entre l'enseignant dans la transmission de contenu et l'éducateur travaillant plutôt sur l'environnement social. Ils sont des points de liaison entre l'entreprise et le secteur social. Leur situation est mal définie dans un environnement professionnel en mutation qui passe d'un milieu «ouvert» à une organisation plus claire et rationalisante.

Dans cette multitude de réalités différentes leurs stratégies sont aussi assez diversifiées. En plus des attentes explicites comme le développement de compétences professionnelles et l'acquisition de nouveaux savoirs, nous pouvons repérer un certain nombre de logiques d'utilisation dans l'inscription au DUFA.

Celle-ci peut correspondre à une recherche de mobilité sociale individuelle. Il y a une ambition de «reclassement social», c'est-à-dire la volonté, plus ou moins consciente, d'accéder à un niveau de qualification et de reconnaissance sociale correspondant à celui de sa classe sociale d'origine. La formation permet pour d'autres une «ascension sociale» c'est-à-dire un dépassement de sa classe d'origine qui est facilité comme nous l'avons vu par l'existence d'un milieu «ouvert» qui se cherche.

Le DUFA est utilisé pour une mobilité professionnelle interne, c'est-à-dire dans le secteur de la formation, en vue d'une évolution dans l'emploi, le statut, le poste ou la rétribution.

La formation de Rouen est aussi utilisée dans une stratégie de formation, comme moyen d'accès à la licence en sciences de l'éducation ou la poursuite vers d'autres formations.

Enfin, l'inscription au DUFA, et nous l'avons dit à plusieurs reprises, est un facteur de réassurance personnelle et professionnelle. C'est un moyen de reconnaissance formel, de construction de son identité.

Compte tenu de la diversité de ces logiques, qui peuvent d'ailleurs se recouper, la formation porte en elle-même des sources de contradictions. Contradictions entre la qualification sociale des formateurs et la réduction de la proximité sociale du public avec lesquels ils travaillent; entre la volonté d'acquérir des compétences professionnelles «utiles» et le goût au développement de sa culture générale; entre l'équilibre, entre la formation pratique et la formation théorique.

Dans cet ensemble paradoxal, quelle peut être la réponse d'une formation de formateur?

La formation de formateur ne peut gérer ni aplanir les contradictions et les paradoxes du milieu et des formateurs. Elle peut cependant mettre en œuvre les moyens qui favorisent la structuration du secteur et l'utilisation professionnelle de celle-ci. La formation de formateurs doit prendre en compte l'évolution du métier de formateur où comme le signale Lietard : «le formateur devient agent de la formation où ses compétences polyvalentes ou spécialisées se greffent dans une compétence générale d'équipe».

La formation de formateur doit :

- provoquer le brassage des cycles, des profils de formateurs, des cultures, des dispositifs et des entreprises;
- favoriser le repérage d'un niveau de qualification reconnu, situé autour du niveau II;
- avoir une organisation modulaire avec des possibilités de parcours individualisés;
- tenir compte des situations de travail et des pratiques professionnelles;
- favoriser et utiliser la pratique de l'alternance;
- être équilibrée entre ses différentes démarches pédagogiques, les contenus et la pratique;
- favoriser le maillage social, notamment vers les entreprises et les dispositifs de formation.

Enfin, il apparaît que pour ne pas être figée, la formation de formateur propose une véritable filière de formation; filière quant aux niveaux de qualification, quant au contenu d'organisation et de durée, quant à la formation «initiale» ou continue et à la reconnaissance individuelle, professionnelle et sociale du formateur.

La formation de formateur doit permettre au formateur de se situer, de se repérer dans son rôle social et dans l'établissement de sa double compétence, qui est technique dans son domaine d'intervention et pédagogique dans les moyens de mise en œuvre.

LES FORMATIONS EN ALTERNANCE COMME CONCEPTS RÉPONSES AUX MUTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT

De nouveaux rôles pour de nouveaux acteurs dans le champ de la formation

MAURICE JAKUBOWICZ
Association pour la formation
professionnelle des adultes (AFPA)

INTRODUCTION

Après plus de quinze ans de domination technologique et technocratique dans le champ de la formation professionnelle, la tendance principale se renverse vers des compétences plus sociales, plus culturelles, plus comportementales et plus transverses.

- *Première question* : À quoi correspond ce renversement de tendance?
- *Deuxième question* : Peut-on décrire concrètement ces nouvelles compétences et en quoi peut-on les qualifier de transverses?
- Troisième question : Y a-t-il des lieux privilégiés d'apparition et de consommation de ces compétences?
- *Quatrième question* : Comment peut-on espérer construire ces nouvelles compétences?
- *Cinquième question* : Dans les systèmes expérimentaux mis en place, quels sont les nouveaux rôles pour les acteurs, quelles avancées et quels nouveaux problèmes rencontrons-nous?

1. LES NOUVELLES TENDANCES

Elles sont conditionnées par les mutations territoriales, les mutations des marchés, les nouveaux comportements des consommateurs, par la mutation des systèmes de production et de communication, ainsi que par l'explosion des besoins de formation dans l'ensemble de la société.

Paradoxalement, dans cette période, c'est souvent le caractère intégrateur et l'universalité des outils informatiques de production, de communication et de télécommunication qui pose de façon nouvelle la question des compétences sociales, comportementales, transverses, le problème d'une nouvelle culture du développement et donc de la formation.

1.1 Nouveaux territoires

Quels sont les enjeux des nouveaux territoires pertinents?

Depuis les grandes métropoles à potentiel européen jusqu'aux plus petits bassins d'emplois locaux, en passant par les grands chantiers, les zones de reconversion, les technopoles, les infrastructures de télécommunication, les centres de ressources multimédia, les téléports, l'accès aux banques de données, aux réseaux de serveurs doivent accompagner les infrastructures physiques, autoroutes, aéroports, etc.

La qualité même de ces projets et leur viabilité mettent en jeu de nouvelles compétences :

- savoir penser le territoire dans tous ses aspects urbanistiques, historiques, économiques, technologiques, touristiques, culturels, écologiques; cela oblige à faire travailler ensemble collectivités territoriales, institutions publiques et privées, responsables d'entreprises, urbanistes, sociologues, universitaires, syndicalistes, mouvements associatifs, citoyens, dans de nouveaux types de partenariats;
- savoir mobiliser, évaluer et prévoir à court, à moyen et à long terme les ressources humaines qui assureront la réussite de ces projets.

1.2 Nouveaux marchés, nouvelles entreprises

Puisque la demande désormais domine l'offre des produits et services, et puisque la concurrence est presque immédiatement internationale (imminence du grand marché de 1993, avec désormais l'ouverture à l'Est), l'entreprise qui voudra vivre et grandir devra faire partie d'un réseau flexible de partenaires capables de produire de la qualité dans les meilleurs délais et au meilleur prix. C'est aujourd'hui possible grâce aux systèmes intégrés de production et de communication. Il en résulte en retour une réorganisation des systèmes de production, de partenariat et de communication qui fait émerger de nouvelles compétences individuelles et collectives, qui touchent tous les personnels de l'entreprise depuis le directeur général jusqu'à l'employé le plus modeste.

Notons que l'agent de production à qui on demande ces nouvelles compétences est en même temps un consommateur de plus en plus exigeant en termes de qualité, de délais et de prix.

1.3 Mutation des outils et de la demande de formation

La multiplication des systèmes multimédia, l'abaissement continu de leur coût d'accès et l'amélioration de leur ergonomie ouvrent des perspectives de nouvelles réponses à la massification des besoins de formation et d'information, à l'individualisation des réponses à apporter, ainsi qu'à la délocalisation des demandes. On se forme à l'école et à l'université mais aussi dans l'entreprise, dans les lieux publics et à domicile.

1.4 Travail et formation

Notons enfin que la distinction entre les activités de travail et de formation s'estompe. Les grands constructeurs informatiques des stations de travail en cours de développement construisent en même temps des stations de formation, ce qui mobilise aussi, au niveau de la conception de ces stations, des compétences très variées (évolution visible quand on observe les programmes EUREKA et DELTA par exemple).

2. LES NOUVELLES COMPÉTENCES

La mutation des marchés et la domination du consommateur sur les producteurs de biens et de services, la mondialisation de la concurrence et le développement de nouveaux outils de production, de commercialisation et de communication de plus en plus intégrés

rendent nécessaires et possibles une production plus flexible à travers de nouvelles organisations de travail.

Si on observe les entreprises qui réussissent et les compétences qu'elles mettent en œuvre à tous les niveaux (et cela, quelle que soit la taille de l'entreprise), on peut distinguer les éléments suivants.

2.1 Des compétences de type économique

Pour accomplir sa fonction, tout agent de production doit comprendre les enjeux économiques, non seulement à son poste de travail (coûts de production, coûts salariaux, justification économique du degré d'automatisation du poste), mais également en liaison avec les autres agents de son service, des autres services de l'entreprise, avec les fournisseurs, les cotraitants, les sous-traitants. Il doit connaître les performances économiques de la concurrence dans la branche nationale et internationale de son entreprise.

En un mot, les fonctions qualité, maintenance, analyse de la valeur sont fortement fondées sur les réalités économiques de la production sur le marché. Cette logique économique est mise en action dans l'organisation concrète de l'entreprise et de ses réseaux.

2.2 Des compétences de type systémique

Tout agent dans sa fonction doit comprendre et agir dans son entreprise en la considérant comme une machine spéciale, un système organisé pour produire, vendre des biens et services dans les meilleures conditions de qualité, de prix et de délais.

À son poste de travail, il doit être capable d'utiliser des méthodes de travail et de résolution de problèmes, de conduire des projets, et pour cela d'utiliser individuellement et collectivement les outils méthodologiques, les sources d'information, les outils de mesure et d'évaluation, afin d'être à même de piloter les processus de conception, de production ou de commercialisation des produits ou des services de l'entreprise. Il doit le faire à son poste de travail, mais aussi avec l'ensemble des partenaires internes et externes de l'entreprise, ce qui implique des compétences de communication.

2.3 Des compétences communicationnelles

Tout agent de production communique à de multiples niveaux :

- au niveau de son poste de travail, sa station de travail;
- avec ses partenaires dans un ensemble ou sous-ensemble fonctionnel;
- avec les partenaires, en amont et en aval de l'entreprise comprise comme un réseau. À la limite, le producteur doit communiquer avec des clients et des fournisseurs, qu'ils soient des membres de sa propre entreprise, de ses réseaux, ou le client qui achète le produit fini sur le marché.

Ces compétences nécessitent la maîtrise de langages obligés (informatiques, système experts, anglais technique, commercial etc.) à l'aide d'outils disponibles (depuis le téléphone jusqu'au réseau local conversationnel, etc.).

Ce sont également des compétences de négociateur, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, en situation de groupes plus ou moins complexes (mono ou pluriculturels, hiérarchiques ou non, etc.) qui sont nécessaires.

2.4 Des compétences de type comportemental

La tendance principale du travail (même si on rencontre souvent des situations ambiguës de travail taylorien et non taylorien) va vers une activité plus intelligente, plus autonome, plus créative et probablement plus formative.

Chaque agent se trouve placé dans une organisation évolutive. Il devra en quasi-permanence améliorer son poste de travail, son environnement, participer et proposer des évolutions et parfois des réorganisations de son rôle, de sa fonction dans un système de production et de communication, et là encore, il devra être capable de conduire un projet.

De plus, il est certain qu'il devra changer plusieurs fois de fonction, de métier, d'entreprise, sinon de branche d'activités et de pays, dans un espace professionnel national, européen, voire international.

Enfin, c'est lui, individuellement et collectivement, qui fera (dans une négociation avec sa hiérarchie et gérant à la fois des convergences et des conflits d'intérêt) que son environnement de travail sera formateur ou non, c'est-à-dire plutôt un facteur de créativité, d'innovation, d'épanouissement personnel ou plutôt un nouveau facteur d'aliénation.

— Remarques

1) Nous parlons bien ici de compétences et non de qualification. Ce dernier terme implique en plus une négociation et une reconnaissance sociale de la compétence mise en œuvre. Nous n'aborderons pas ici ce sujet très important.

2) La compétence est attachée à la personne (ou au collectif) dans la réalisation d'une fonction et non à un poste ou encore moins à une grille de classification.

3) Caractère transverse de ces compétences

   a) Transversalité «verticale»
   Observons que les compétences décrites sont vraies quel que soit le niveau de responsabilité exercé. Bien entendu, la profondeur exigée de ces compétences n'est pas la même pour le dirigeant d'entreprise et l'agent chargé de l'entretien des locaux.

   b) Transversalité «horizontale»
   Ces compétences sont transférables en partie à travers des niveaux de responsabilité équivalente dans l'entreprise, dans la même branche industrielle, et probablement, pour l'essentiel, dans les différentes branches industrielles, même si on doit réintroduire fortement la spécificité des secteurs dans cette analyse.

3. LIEUX D'ÉMERGENCE DE CES COMPÉTENCES

Ces nouvelles compétences émergent, sont consommées et prennent tout leur sens dans les entreprises* qui réussissent, et nous en connaissons dans tous les pays, dans toutes les branches et elles sont de toutes les tailles.

Donc, il y a des entreprises où travaillent des individus, des collectifs, dans des organisations du travail génératrices au moins momentanément de ces compétences.

3.1 L'entreprise formatrice?

Pourtant la plupart du temps ces entreprises déclarent que la formation n'est pas leur affaire en tout cas, pas leur affaire exclusive.

De plus, la plupart des grands groupes industriels ont besoin de conseil, d'«audit», d'apport externe pour définir les actions de formation en accompagnement de leurs projets de modernisation, de réorganisation, de restructuration. L'exemple de la critique actuelle par les Allemands eux-mêmes des limites culturelles du système DUAL dans les grands groupes, enfin la situation dramatique de beaucoup de PME/PMI, qui font souvent appel à la formation quand l'entreprise est en situation critique, tout cela nous fait penser que l'entreprise ne peut traiter seule le problème des nouvelles compétences.

3.2 Les organismes de formation

Par rapport aux compétences décrites, l'organisme de formation, même le plus moderne, ne peut que simuler ces nouvelles compétences.

En effet, il semble illusoire de chercher à reproduire, au prix d'investissements lourds et à renouveler de plus en plus vite, des situations de production, ou de semi-production, bref, la réalité des fonctions de l'entreprise.

Par contre, on voit très bien que pour les initiations aux langages technologiques de base ou autres, aux méthodes de travail, de résolution de problèmes, aux éléments culturels, y compris le développement de l'esprit critique et l'incitation à proposer, créer, innover, l'organisme de formation garde une place éminente et irremplaçable.

Enfin, nous attirons l'attention des chercheurs en sciences sociales sur le fait que la synthèse de ces compétences transverses : économiques et financières, systémiques, communicationnelles et comportementales, en particulier l'aptitude à mener un projet, sont à rapprocher des compétences que cherchent à repérer les acteurs de l'aide à la création d'entreprise, en particulier lors de la sélection des projets retenus dans les incubateurs d'entreprises de différents modèles.

Décrire ces compétences est nécessaire mais ne suffit pas : le problème se pose aujourd'hui en terme de pénurie de ce type de compétences (voir le dernier colloque des Entretiens Codorcet à Paris en septembre 1990).

---

* Entreprises au sens large : tout organisme producteur de biens et de services, donc également les institutions, collectivités territoriales, associations, etc.

4. L'ALTERNANCE COMME RÉPONSE

Finalement, le concept d'alternance apparaît comme la résultante de ce double constat : l'entreprise de qualité est incontournable, mais l'organisme de formation reste un lieu privilégié de la «pédagogie» (droit à l'erreur dans un environnement moins soumis à la contrainte directe du profit).

4.1 Une nouvelle articulation

Ainsi, une nouvelle articulation intelligente entre lieux de production et de formation est à expérimenter et à inventer, et c'est bien ce qui se passe un peu partout en Europe.

Dans cette nouvelle combinatoire, les rôles des acteurs changent; des avancées sont possibles, mais les résistances au changement sont importantes.

4.2 Le rôles de l'entreprise

C'est là que les situations de travail révèlent à celui qui se forme les types de compétences nécessaires.

Mais à quel prix une organisation formatrice sera-t-elle explicitement pour l'entreprise une fonction stratégique intégrée au développement de ses projets, de son organisation, de ses réseaux?

- Par quelles incitations l'entreprise acceptera-t-elle de former, non seulement ses personnels, mais aussi des publics extérieurs? C'est-à-dire d'assurer un rôle social plus large en plus de son rôle d'agent économique?

4.3 Le rôle de l'organisme de formation

Nous avons rappelé la mission essentielle de l'organisme de formation dans la transmission des savoirs «basiques», langages et méthodologies, initiations, simulations. Mais il doit abandonner l'illusion qu'il peut transmettre à lui seul les compétences décrites.

Par contre, il lui incombe de nouvelles responsabilités :

- être capable d'écouter l'entreprise et l'aider à définir avec d'autres partenaires une stratégie de développement des ressources humaines à court et moyen terme;
- les formateurs doivent (avec d'autres acteurs, psychologues, sociologues, responsables d'entreprises, etc.) devenir des ingénieurs de *cursus* interactifs et pour cela, il faut :
  - préparer individuellement et collectivement avec les formés les séjours en entreprises (les choisir, évaluer les durées, les contrats, etc.);
  - prévoir éventuellement les formations de tuteurs;
  - assurer le suivi des séjours en entreprises afin de réguler à temps les écarts entre objectifs visés et la réalité des situations;
  - exploiter individuellement et collectivement les retours d'entreprises afin de gérer les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est produit, profiter des contacts avec l'entreprise pour envisager des échanges de longue durée entre enseignants et personnels d'entreprise;

- procéder à des évaluations quantitatives et qualitatives de ces formations, grâce à la mise au point de nouveaux outils de mesure; négocier ces évaluations avec les formés et avec l'entreprise.

Notons aussi pour le personnel administratif des organismes de formation, une gestion plus complexe des cursus de formation (status, contrats spécifiques, modes de financement plus complexes, etc.).

4.4 Les rôles des personnes qui se forment

L'alternance peut marquer une évolution pédagogique majeure pour la personne en formation. Au lieu de passer d'une situation binaire, où elle est face à la seule situation pédagogique, dans l'institution de formation, à une autre situation binaire, l'affrontement du marché du travail, l'alternance met le formé face à deux instances formatrices, l'organisme de formation et l'entreprise.

C'est à elle de négocier progressivement (et avec l'aide d'un formateur-conseil) ce qu'elle peut attendre de chaque système. Pour cela, il est nécessaire que le contrat de formation précise bien les droits et obligations de chaque partenaire.

Il est clair que le passage en entreprise peut favoriser une prise de conscience plus fine des points faibles et des points forts et encourager le formé à devenir demandeur de formation au service d'un projet professionnel et moins un consommateur passif de formation, sans connaissance claire de la réalité du marché des compétences.

En bref, l'alternance peut contribuer à faire un peu plus de la personne en formation, l'acteur de son propre projet de développement.

5. L'ALTERNANCE COMME CONCEPT PLUS GÉNÉRAL

5.1 Alternance et formation permanente

D'après notre observation de récentes actions de formations permanentes innovantes, il devient possible d'utiliser pour des salariés d'entreprises, des actions combinées dans des organismes de formation et dans des entreprises pilotes pour les former aux nouvelles compétences. L'entreprise formatrice peut y gagner en notoriété et diversifier ses activités en s'ouvrant à la formation.

5.2 Alternance et réinsertion sociale ou professionnelle

Après plusieurs années d'expérimentation auprès de publics handicapés (chômeurs, divers handicapés physiques, sociaux ou culturels), nous constatons que la plupart des opérations vraiment innovantes utilisent des formes spécifiques d'alternance pour améliorer les chances de réinsertion sociale ou professionnelle de ces publics.

C'est actuellement le cas de l'opération française centrée sur les «nouvelles qualifications» pour les jeunes. Une utilisation intelligente d'entreprises pilotes permet souvent de trouver des solutions là où le système éducatif traditionnel a échoué.

6. QUELQUES PERSPECTIVES

Les pratiques de l'alternance, la force de ses concepts, les résultats qu'elles révèlent un peu partout en France nous semblent prometteurs. Mais de nombreux problèmes économiques et culturels surgissent.

«Apprendre à entreprendre» semble désormais une piste prometteuse dans le champ de la formation professionnelle pour réduire la crise de pénurie des compétences. Cependant, des échanges d'expérience, des évaluations sont plus que jamais nécessaires.

Les programmes communautaires comme PETRA, EUROTECNET, EUROFORM, DELTA, COMETT et FORCE offrent depuis quelques années des possibilités d'élaborer des expérimentations, des rapprochements entre partenaires européens. Tous les acteurs concernés peuvent et doivent investir dans ces programmes.

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE INTÉGRANT L'OUVERTURE AU MONDE DU TRAVAIL : ENSEIGNEMENT TECHNIQUE PROFESSIONNEL

LUCILA SCHWANTES AROUCA
Faculté d'éducation de l'Unicamp

INTRODUCTION

1. LE CONTEXTE : LES ÉCOLES, LES PROFESSEURS, LES ÉLÈVES

Notre étude a été réalisée dans cinq collèges ou écoles de second degré, dans la ville de Campinas, São Paulo, de 1988 à 1990. On a choisi ces écoles parce qu'elles jouissent de prestige aux yeux des spécialistes et de la population de la ville et de la région; quatre d'entre elles figurent parmi les mieux équipées et dotées d'appareils pour dispenser des cours techniques; les élèves qu'y complètent leurs études ont la préférence des entreprises, soit comme stagiaires, soit comme professionnels. La cinquième école a des caractéristiques propres et son examen requiert une analyse particulière, en ce qui concerne certains aspects.

1.1 Les écoles

Les cinq écoles techniques — les trois premières étant publiques et les deux dernières privées — sont :

- COTUCA — Colégio Técnico de Campinas, appartenant à UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas;
- ETECAP — Escola Técnica Conselheiro Antonio Prado, appartenant à UNESP — Universidade Estadual Paulista
- ETESG — Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Bento Quirino;
- ETEC — Escola Técnica Salesiana São José;
- Ensino Técnico Supletivo Evolução.

On a utilisé tout d'abord un petit échantillon et adopté le système d'interviews, avec un itinéraire flexible; on a fait, avant et après les interviews, un étude théorique et une analyse documentaire, car notre préoccupation méthodologique se tourne davantage vers l'approfondissement qualitatif des enquêtés, au lieu de leur quantité. Dans un second moment, notre recherche a eu sa collecte de données basée sur les renseignements fournis par 113 stagiaires sur 205, de la dernière année du second degré, à qui un questionnaire avait été acheminé. On a réalisé aussi des entretiens avec des élèves stagiaires, non seulement pour délimiter davantage notre sujet, mais aussi pour approfondir des petits points, une fois que le questionnaire a été composé par des questions ouvertes. Cinquante questionnaires ont été envoyés aux enseignants, desquels vingt ont été récupérés; en outre, 36 interviews ont été réalisées.

La ville de Campinas compte plus de 1 500 000 habitants et elle est considérée comme un important centre culturel de l'État de São Paulo, au Brésil. Ça se reflète dans la forte structure éducative, qui compte sur deux universités de réputation nationale et

internationale comme celles de l'UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas, et celle de PUCC — Pontifícia Universidade Católica de Campinas; plusieurs cours de niveau moyen et un grand nombre d'écoles d'enseignement traditionnel, en plus d'un grand parc industriel, avec plusieurs grandes entreprises multinationales.

— *Objectifs*

Le but de ce travail est d'analyser le processus de «qualification professionnelle» offert par l'enseignement technique du second degré, de comprendre le rôle de l'école à partir de témoignages des élèves, des spécialistes et des enseignants, de détecter le niveau d'intégration entre ce degré d'enseignement et les besoins du marché de travail, face au développement scientifique et technologique, et de repenser les réelles conditions de fonctionnement des écoles techniques du second degré.

Des stratégies méthodologiques sont adoptées pour l'étude et l'analyse des écoles techniques. Pour la portée des objectifs proposés, la méthodologie employée se fonde sur les principes de l'approche qualitative de recherche, qui détermine qu'il est pratiquement impossible de comprendre la conduite humaine sans essayer de comprendre le tableau de références dans lequel les individus explicitent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions, ce qui permet de découvrir, de montrer, d'attirer l'attention sur certains modèles et sur des actions sociales, et comment ils développent ses activités sous certains limites et présupposés, et des conditions matérielles, qui établissent en elles-mêmes des rapports quant aux structures sociales, politique et économique.

Dans ce travail sont rapportés des interviews avec les enquêtés, des témoignages enregistrés, des questionnaires et l'analyse des documents. On a utilisé, d'abord, un petit échantillon, adoptant la stratégie méthodologique d'interviews qui ont un itinéraire flexible, agrandi d'études théoriques, de témoignages et d'analyse documentaire, car notre préoccupation est tournée vers l'approfondissement qualitatif des renseignements, plutôt que vers leur quantité, d'après Ludke et André (1986), Ferreira (1986), Arouca (1989).

D'après le concept de recherche qualitative de Bogdan et Biklen (1982) et cité par Ludke et André (1986), sont présentées quelques caractéristiques de base qui font partie de cette méthodologie : la recherche qualitative suppose le contact direct et prolongé du chercheur avec la situation ou l'ambiance qui est enquêtée. Dans ce cas, le chercheur a étudié la période entre 1988 et 1990. Les données recueillies sont pour la plupart descriptives. Dans la recherche déjà citée, le matériel obtenu à travers les relations des expériences des élèves et des professeurs nous a offert la possibilité de réaliser une analyse et une description portant sur des événements vécus dans et hors l'école.

La complexité du quotidien des écoles techniques et les exigences du marché du travail et ses défis ont motivé cette étude. On a cherché à capter toujours la perspective ou les motifs et les raisons énoncées par les participants, c'est-à-dire à comprendre comment les enquêtés des cinq écoles techniques ont regardé les questions qu'ils ont considérées comme importantes. L'analyse des données va vers un processus inductif. Le chercheur a employé la méthode de l'approche qualitative, ce qui lui permet de développer l'investigation sur trois étapes : celle de l'exploration, celle de la décision et celle de la découverte.

D'après Wilson (1977), la conduite humaine est expressément influencée par l'ambiance naturelle; notre étude sur l'enseignement technique-professionnel a été conduite dans l'ambiance scolaire où «l'importance des traditions, des rôles, des valeurs et des normes fait partie de la vie de l'environnement scolaire et où toutes les forces sont présentes». Notre enquête essaie de découvrir selon les vues de Wilson les structures significatives des participants dans n'importe quelle forme d'expression. Les données suivantes ont été considérées importantes : forme et contenu verbal parmi les participants et avec le chercheur; conduite non verbale; modèles d'action et de non-action; traces, registres d'archives des écoles et des documents ont été des données pour répondre aux questions suscitées pour la recherche sur place.

Reprenant la construction théorique attachée à la pratique sociale, on remarque que les rapports entre l'éducation et le mode de production capitaliste ne peuvent pas réduire l'éducation seulement à un système de formation hors travail, mais aussi un moyen d'intervention dans les activités des élèves et des professeurs dans les écoles enquêtées; donc à un rapport et à une expression de l'activité dans la société. L'attitude primordiale et immédiate de l'homme face à la réalité est «celle d'un être qui agit objectivement et pratiquement, d'un individu historique qu'exerce son activité pratique dans le maniement de la nature et avec d'autres hommes, qui a en vue la poursuite de ses propres fins et intérêts, dans un ensemble donné de rapports sociaux» (Kosik, 1986).

L'activité pratique, dans cette recherche, doit être comprise à travers l'analyse d'un ensemble de rapports sociaux de trois entités en corrélation qu'on considère être les élèves, les professeurs et la connaissance qu'on a obtenue dans la réalité concrète des écoles en question. On a cherché à employer la méthode de l'investigation et la méthode de l'exposé qui portent en soi la méthode de l'explicitation, grâce à laquelle le phénomène devient transparent, rationnel et compréhensible. La méthode de l'investigation comprend trois degrés : premièrement, la minutieuse appropriation de la matière, la maîtrise pleine du matériel, y compris les détails historiques possibles; deuxièmement, l'analyse de chaque forme de développement du matériel lui-même et troisièmement, il s'agit de l'investigation de la cohérence interne, qui cherche à déterminer l'unité des plusieurs formes de développement de la recherche. La quête du référentiel théorique qui puisse expliquer la réalité scolaire et ses contradictions nous a amené à la lecture d'auteurs qui analysent le microsocial et le macrosocial, d'après Habermas (1982; 1989), Heller (1989), Lefebvre (1991).

1.2 Le cours du soir et l'élève travailleur

À l'exception d'une des écoles techniques, les autres quatre offrent des cours techniques le jour et le soir. Cette question peut nous renseigner davantage sur l'écart entre les deux périodes, et comment les enseignants travaillent les difficultés consécutives à cette situation. La situation de l'élève travailleur qui fréquente un cours du soir est difficile. Même si la plupart des enseignants (83,3 %) se préoccupent de replanifier le programme scolaire pour ces élèves, ça se fait d'une façon précaire. Parmi eux, 62,5 % cherchent à rendre convenable la planification, le contenu du programme, les techniques d'évaluation; d'autres, toutefois, disent que le problème à résoudre ne concerne pas les

enseignants et ils ne font qu'exiger moins de travaux hors classe. La plupart des enseignants signalent la fatigue et le dégât dont souffrent les élèves travailleurs d'un cours du soir comme les grands obstacles à leur apprentissage. Toutefois cette étude, faite à la période du soir, est parfois compensée par le sens pratique et par l'intérêt des élèves travailleurs qui valorisent davantage leur diplôme, par rapport aux élèves du cours de jour, car, ils en dépendent, en général, pour l'avancement dans leur propre profession.

1.3 Ressources matérielles et humaines dans l'enseignement technique

Du matériel analysé, on peut détacher quelques conclusions importantes. La plupart des enseignants et des spécialistes recherchés (87,5 %) ont déclaré que l'enseignement technique du second degré présente un grand écart par rapport aux besoins du marché. D'après ces déclarations, l'éducation qui relève de l'État est en crise et les écoles techniques, soit privées, soit publiques, l'éprouvent davantage, à cause des besoins d'entretien des laboratoires et de l'absorption de personnel technique. Un peu plus de 58 % des professeurs remarquent l'absence presque totale de ressources financières et matérielles, c'est-à-dire qu'il manque d'équipements, de salles spéciales et de laboratoires. En outre, 50 % des réponses des enseignants indiquent aussi l'absence des ressources humaines, soit d'enseignants, soit d'auxiliaires (bibliothécaire, administrateur du matériel) et encore des fonctionnaires généraux. Des enseignants interrogés, 41,7 % indiquent, comme cause de cette situation, le manque d'appui et d'intérêt du gouvernement, le manque de stimulus à l'actualisation et à la recherche, la basse rémunération des enseignants et des fonctionnaires.

Les réponses des élèves vont aussi dans cette direction, étant donné que 58,9 % d'entre eux ont répondu que l'école n'arrive pas à former de bons techniciens. Les motifs invoqués pour expliquer cette situation correspondent à ceux indiqués par les enseignants. Parmi les élèves, 74,1 % affirment que les laboratoires ne sont pas aptes à faire face au développement technologique des industries, parce que les équipements, en plus d'être peu nombreux, sont pour la plupart obsolètes. L'entretien est précaire et à plusieurs reprises, il manque de matériel, d'appareils de précision et d'outils, soit dans les ateliers, soit dans les laboratoires. La seule exception, c'est l'ETECAP, où 80,6 % des élèves ont répondu que l'école est bien équipée tant sur les plans physique qu'humain. En outre, les élèves mentionnent le besoin d'étendre la structure physique de certaines écoles, de bâtir d'autres salles de classe, des laboratoires, des ateliers et des bibliothèques. Quant aux ressources humaines, selon les élèves, les enseignantes doivent se mettre à jour, se recycler et se perfectionner; ils jugent important le fait que le professeur travaille ou suive des cours de perfectionnement dans des entreprises ou dans des centres de recherche pour améliorer le contenu de ses cours, pour enseigner davantage avec clarté, pour transmettre de l'expérience et offrir des renseignements plus corrects.

Devant ces lacunes relatives aux ressources financières, matérielles et humaines, les enseignants et les spécialistes de l'éducation désignent l'État comme le grand responsable du manque de préparation des jeunes techniciens formés dans ces écoles. Un des résultats semble se réfléchir sur les élèves qui, selon eux, arrivent aux écoles de second degré techniques sans préparation préalable ou sans orientation vocationnelle. Ça finit par rendre plus difficile le travail des enseignants, qui se voient obligés de reprendre la matière du premier degré, ce qui retarde le programme.

— Le rapport entre théorie et pratique

Pour atteindre notre objectif qui était d'étudier le rapport entre la théorie et la pratique dans l'enseignement professionnel, nous sommes parti de l'analyse des programmes et du plan d'action et nous avons posé des questions aux enseignants et aux élèves. Un des collèges techniques éprouve des difficultés pour l'élaboration d'un plan d'action plus cohérent et pour l'intégrer : il ne dispose pas de personnel suffisant pour promouvoir les réunions et surveiller la marche des programmes. Dans d'autres écoles de prestige, on remarque le souci de faire plus de réunions pour compenser l'absence de contacts entre les professeurs dans le quotidien.

La question des revenus des professeurs et de leur valorisation professionnelle a été largement discutée par les enseignants interrogés et mentionnée comme une des grandes causes du handicap de l'enseignement technique de second degré : le professeur qui est mal payé, est obligé d'augmenter sa charge de travail de sorte qu'on peut conclure qu'il lui manque du temps parce qu'il doit travailler dans des entreprises pendant la journée et compléter le budget domestique en travaillant aux cours du soir. En outre, 96,4 % des élèves stagiaires interviewés affirment que le professeur qui travaille dans une entreprise serait davantage à jour et pourrait offrir des expériences renouvelées du point de vue de l'application et de l'implantation de nouvelles technologies, comme introduire des modifications dans le curriculum de l'école. Parmi les élèves, 80 % pensent que l'école devrait avoir un curriculum davantage tourné vers la spécialisation des élèves maintenant que, pour accompagner l'implantation des nouvelles techniques, les entreprises sont en train d'exiger une plus grande spécialisation. Ici, on peut remarquer l'importance de l'éducation permanente ou de la formation continue, comme l'affirment Pineau (1977, 1983), Dominicé, Fallet (1981). Sanchez Vázquez (1968, p. 225), qui s'appuie sur le Manifeste de Marx et Engels, affirme que «la pratique non seulement fonctionne comme un critère de validité de la théorie, mais aussi comme son fondement, une fois qu'on arrive à surmonter ses limites antérieures, moyennant son enrichissement avec de nouveaux aspects et solutions.»

Une telle affirmation ne signifie pas que la théorie se dissout dans la pratique, ni la pratique dans la théorie; celle-ci peut servir à la pratique mais, à un degré plus grand ou plus petit, elle s'anticipe à la pratique elle-même.

— Les objectifs du cours technique

Les objectifs du cours technique ont aussi été cible de nos investigations et nous avons pu nous rendre compte que, jusqu'à nos jours, ce n'est pas quelque chose de clair, ni pour les enseignantes et spécialistes, ni pour les élèves. Quelques professeurs affirment que le cours technique doit préparer les élèves à poursuivre à l'Université. D'autres professeurs pensent qui si l'élève a choisi le cours technique, c'est qu'il a l'intention de rester au niveau moyen. Toutefois, on remarque que le pouvoir d'achat des élèves qui fréquentent les écoles de prestige est raisonnable et l'aspiration à l'université est frappante. On a demandé aux élèves stagiaires quels sont leurs projets de vie, peu après la fin du cours technique. Étonnant : 88 % des élèves interviewés ne se contentent pas d'une formation

technique de niveau moyen; ils veulent poursuivre leurs études au niveau universitaire; parmi eux, un très grand nombre souhaitent faire des études de deuxième ou de troisième cycle (maîtrise, doctorat, etc.). Les autres 12 % désirent travailler dans une entreprise ou usine et, de temps en temps, faire des cours de spécialisation. Parmi ces derniers, il n'y a que 4,6 % qui désirent établir leur propre entreprise et être leur propre patron.

— Le stage devant le domaine croissant des nouvelles technologies

Les élèves sont obligés de faire un minimum de 280 heures de stage; nous avons remarqué que 79,3 % des élèves interviewés des écoles mentionnées affirment que le stage réalisé dans des entreprises permet une meilleure compréhension entre théorie et pratique, lorsque les entreprises utilisent des technologies plus développées et lorsqu'il y a de nouvelles méthodes de travail. Ainsi, les élèves gagnent de l'expérience et développent la créativité :

- dans le stage, ce qu'on apprend en trois mois, c'est ce que l'école nous enseigne en trois ans; le stage devient ainsi un pont pour qu'on réalise, avec sécurité, les travaux dans l'atelier (élève d'électrotechnique);
- le stage, c'est proprement l'enseignement que l'élève devrait avoir pendant ses quatre ans de cours; ce qu'on apprend à l'école est simplement la base pour savoir comment brancher une machine (élève de mécanique).

Les élèves qui ont déjà travaillé dans des activités diversifiées avant de faire le stage sont 54 %; ce doit être le motif qui a influencé 53 % d'entre eux pour affirmer qu'ils n'ont pas trouvé des difficultés dans le stage. Les 44,8 % qui ont trouvé des problèmes les attribuent à la manipulation des machines et des équipements qu'ils ne connaissaient pas et aux difficultés de lier théorie et pratique.

— Comment se fait la programmation, l'accompagnement et l'évaluation du stage?

Il n'y a que les élèves de Escola Técnica Conselheiro Antonio Prado — ETECAP — et le Colégio Técnico da UNICAMP — COTUCA — qui affirment avoir une bonne formation, un bon accompagnement et une bonne évaluation du stage.

Les autres considèrent que :

- l'école doit faire l'accompagnement à travers de professeurs-coordinateurs ou par des surveillants de stage, qui font des visites dans le lieu du stage;
- l'entreprise doit améliorer l'accompagnement de l'élève stagiaire et diversifier ses activités dans l'entreprise.

Devant l'emploi croissant de nouvelles technologies dans les entreprises, 80 % des élèves affirment que les écoles doivent offrir sans cesse des cours de spécialisation. La plupart des professeurs indiquent que l'école doit maintenir un lien plus fort avec les entreprises et les institutions de recherche, parce que cela servirait à développer l'habileté et à «actualiser» les nouvelles techniques employées, en donnant un enseignement plus proche de la réalité du travail. L'échange de cours entre l'école et l'entreprise pourrait être un canal d'amélioration de l'enseignement technique. Cet échange est considéré comme

salutaire non seulement parce qu'il contribue aussi à la mise à jour du professeur, mais parce qu'il apporte des nouvelles connaissances dans l'école.

La plupart des professeurs et spécialistes (83,3 %) soutiennent le stage, car il est la seule façon qu'a trouvée l'école pour mettre ses élèves en contact avec la réalité pratique, dans des situations qui apparaissent quotidiennement au travail. C'est l'occasion que l'élève a de relier les connaissances acquises à l'école aux exigences théoriques et pratiques de l'entreprise — c'est quand il gagne de l'expérience et peut reconnaître ses handicaps.

Un autre aspect positif du stage, indiqué par quelques professeurs, concerne la maturité des élèves. Le jeune étudiant n'est parfois pas pressé d'avoir des responsabilités dans une salle de classe ou un laboratoire. Dans l'entreprise, sa responsabilité augmente, car une petite partie de la production dépend de lui. Quant aux élèves, 88,4 % affirment que la pratique n'est pas possible sans la théorie et, dans ce sens, ils accordent beaucoup d'importance au stage comme supplément des cours de laboratoire; ils s'aperçoivent aussi qui c'est une façon de se réaliser et de connaître de nouvelles technologies.

D'après les professeurs, il est très difficile qu'un élève reste sans place de stagiaire; cependant, la qualité du stage n'est pas toujours surveillée, comme cela se passe dans l'école Bento Quirino où il n'existe pas de spécialiste pour s'occuper des problèmes, ni de l'accompagnement du stage.

On remarque que l'entreprise en général n'investit pas dans les stagiaires. Elle préfère investir dans des travailleurs efficaces; c'est pour cela que peu de stagiaires (36,8 %) ont suivi des cours dans l'entreprise elle-même. Parmi ceux qui ont fait des cours, 12,5 % ont répondu que l'entreprise, d'une certaine façon, essaie de les faire penser comme elle, sans respecter ce que pense l'élève. Une bonne partie des professeurs n'a pas de contact avec les cours offerts par les entreprises; c'est pourquoi les réponses ont été vagues; quelques-uns parmi eux affirment qu'il peut être très utile au stagiaire de faire les cours qui offrent une plus grande spécialisation. La question idéologique a été peu discutée, ce qui montre le petit contact que le professeur a avec l'industrie, ou même son manque de préparation face à ces questions.

— Repenser l'enseignement technique

Les témoignages des professeurs expriment que :

- les disciplines de mécanicien et d'électrotechnicien ne peuvent pas atteindre le développement technologique continu de son domaine; on cherche donc a offrir des cours de spécialisation et de mise à jour [...]
- le stage est le premier pas pour concilier théorie et pratique. Nous avons plusieurs entreprises qui réalisent un très bon travail avec le stagiaire.

Dans l'entreprise, l'élève est aussi formé. On observe que l'allure idéologique d'une entreprise est très grande; les conditions de travail sont entièrement différentes de celles de l'ambiance scolaire, comme la sécurité au travail, la rationalisation du travail, la hiérarchisation et la subordination [...].

À travers ces témoignages, on constate que les propositions des enseignants sur le stage se résument aux aspects suivants :

- pour quelques élèves, le stage ne sert qu'à remplir les exigences de la charge horaire (emploi du temps); pour d'autres, il y a un intérêt réel d'apprendre;
- l'unité entre théorie et pratique, à travers du rapport école/entreprise, permet à l'élève de connaître une nouvelle réalité et devenir compétent;
- la subordination de l'élève-travailleur à l'idéologie de l'entreprise et aux nouvelles conditions de travail auxquelles il doit s'en tenir montrent des conditions entièrement différentes de celles vécues dans l'ambiance scolaire.

Bref, la grande question se centre sur la proposition d'offrir des cours plus nombreux de spécialisation et de mise à jour. Toujours se présente l'importance de l'éducation permanente. Quand on a demandé aux élèves ce qu'il faudrait faire pour repenser l'enseignement technique, on a obtenu les réponses suivantes :

- *Premier (31,2 %)*

  Amélioration de l'enseignement en offrant aux élèves des classes pratiques plus nombreuses; enseigner des nouvelles technologies;

- *Second (29 %)*

  Valorisation du travail de l'enseignant et de la formation continue : des cours de mise à jour, de spécialisation ou postformation (maîtrise, doctorat, etc.); être bien payés.

- *Troisième (25 %)*

  Équipements et structure physique des écoles doivent être améliorés par l'acquisition d'équipements et de matériel didactique plus moderne; l'amélioration des conditions des laboratoires et des ateliers; l'élargissement de la structure physique; des bâtiments nouveaux pour les écoles techniques, avec des salles de classe, des laboratoires et des ateliers.

- *Quatrième (20,5 %)*

  Valorisation du stage par l'amélioration de la coopération entre élève-école-entreprise; la nomination de professeurs pour organiser, orienter et surveiller le stage; l'extension et la durée des stages dans des entreprises ou dans des usines (sollicitation des élèves du Ensino Supletivo Evolução); une meilleure orientation du personnel des entreprises face aux élèves stagiaires.

- *Cinquième (19,5 %)*

  Une politique éducative gouvernementale visant à augmenter les subventions pour l'éducation; prise au sérieux de l'éducation du premier et du second degré en reformant la politique de l'éducation, y compris l'enseignement technique; évaluation plus sérieuse des problèmes, des insatisfactions et des motivations qui amènent à la grève les enseignants; stimulation, à travers l'éducation, d'une politique scientifique et technologique, aussi bien que celle du développement industriel.

CONCLUSION

La plupart des stagiaires affirment qu'ils vont poursuivre leurs études à l'université; peu d'entre eux voient le collège technique comme un cours terminal, surtout les jeunes qui appartiennent à la classe bourgeoise moyenne et qui forment la majorité des élèves de ces établissements d'enseignement. En ce qui concerne les stages, il y a des offres d'emploi pour les techniciens avec expérience, ce qui mène l'élève à valoriser le stage. On ne peut pas nier que le stage que l'élève réalise dans l'entreprise lui permet d'acquérir des connaissances nouvelles. Les résultats indiquent que les élèves, les directeurs, les coordinateurs, les enseignants des disciplines générales aussi bien que des techniques spécifiques, expriment leurs critiques, leurs attentes, leurs souhaits, leurs aspirations : on rencontre des contradictions et des omissions dans la réalité sociale de ces écoles. En essayant de dévoiler quelques problèmes spécifiques, on espère contribuer à l'avancement des définitions et de l'attribution des subsides dans la politique éducative et dans l'action concrète de l'État qui a besoin de ce niveau d'enseignement.

On souhaite, aussi, proposer que les attentes des enseignants et des administrateurs aussi bien que celles des élèves, à partir de leur vécu et de l'expérience acquise à l'école technique du second degré, viennent contribuer à l'identification d'autres éléments susceptibles d'aider a la politique et de dépasser les problèmes concrets identifiés.

Face à des contributions qui viennent d'être enregistrées par des élèves, par des professeurs et des spécialistes, s'imposent le renouvellement et l'implantation de nouvelles méthodes et techniques sur l'éducation et qui visent la formation du futur travailleur.

RÉFÉRENCES

BOGDAN, R. et BIKLEN, S.K. (1982).
Qualitative Research for education. Boston : Allyn and Bacon Inc.

DOMINICÉ, P. et FALLET, M. (1981).
Exploration biographique des processus de formation. Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, série Recherches, *1*.

HABERMAS, J. (1982).
Conhecimento e Interêsse. (Knowledge and Human Interests, Boston, Beacon, 1971). Rio de Janeiro : Zahar Editores.

HELLER, A. (1989).
O Cotidiano e a História. (Alltag und Geschichte, Artisjus, 1970). Rio de Janeiro : Paz e Terra.

KOSIK, K. (1986).
Dialética do Concreto. (Dialettica Del Concreto, Milão, 1965). Rio de Janeiro : Ed. Paz e Terra

LEFEBVRE, H. (1991).
A Vida Cotidiana no Mundo Moderno. (La vie quotidienne dans le monde moderne. Paris : Gallimard, 1968). São Paulo : Ed. ática.

LUDKE, M. et ANDRÉ, M.E.D.A. (1986).
Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas. São Paulo : EPU

MARX, K. (1987).
O Capital, 11ª ed, Livro I. São Paulo : DIFEL.

PINEAU, G. et MICHÈLE, M. (1983).
Produire sa vie : autoformation et autobiographie. (Éducation ou aliénation permanente? Montréal : DUNOD, 1977). Paris : Éditions Saint-Martin.

SANCHEZ VASQUES. (1968).
A Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

SCHWANTES AROUCA, L. (1989).
Hermeneutique et histoire de vie. (Histoires de vie. Approches multidisciplinaires. Tome 2, Paris, Éd. L'Harmattan, 1989). *Educação para o trabalho : Escolas, Empresas e Sindicatos de Campinas e Região*. Relatório FAEP, Campinas, UNICAMP.

SCHWANTES AROUCA, L. et POMPEI, M.I. (1988).
Educação para o Trabalho : Escolas Técnicas de 2° grau. Relatório CNPq. Campinas : UNICAMP.

SCHWANTES AROUCA, L. et DESTRO, M.R. (1987).
Histórias de Vida em Educação, e na Pesquisa Universitária e na Comunidade. Campinas : UNICAMP.

SCHWANTES AROUCA, L. (1987).
Formação Profissional nas Empresas E Sindicatos — Histórias de Vida de Trabalhadores. Relatório CNPq. Campinas : UNICAMP.

WILSON, S. (1977).
The use of Ethnographic techniques in Educational Research. *Research*, *XLVII*(2), 245-265.

Concrétisation d'un projet de politique sanitaire dans un canton suisse

Annie-Moria Venetz
Suisse

Introduction

Une étude nationale effectuée en 1988 mettait en évidence une pénurie majeure de personnel dans le domaine des soins infirmiers dans l'ensemble des cantons suisses. Dans certains hôpitaux universitaires, des services de soins étaient en effet amenés à fermer. Les effectifs de certains établissements se composaient alors de plus de 70 % d'infirmières étrangères, ce qui n'était pas sans poser de problèmes.

Pour faire face à cette situation, le Service de la santé publique du canton du Valais et l'Association des hôpitaux valaisans ont demandé que le nombre des élèves admis dans les écoles d'infirmières et d'infirmiers du canton soit doublé. Cette demande péchait, à notre avis, par le fait même qu'elle était focalisée sur le recrutement des jeunes et ne tenait pas compte des causes de la trop courte durée de vie professionnelle des infirmières.

Jusque-là, les écoles fonctionnaient sans se préoccuper des besoins réels et sans se prononcer plus avant. L'école d'infirmières et d'infirmiers de Sion a provoqué une rupture dans les habitudes en proposant de surseoir à cette demande d'augmentation des effectifs. La directrice de l'école a alors exprimé son désir d'une analyse plus complète qui permettrait de comprendre les raisons de la pénurie et de faire des propositions concrètes pour y remédier. Le Service de la santé publique a immédiatement accepté et a proposé à l'école de gérer cette investigation.

Si la pénurie de personnel peut mettre en péril la mise en application d'une politique cantonale en matière de santé et être vécue en tant qu'une menace suffisamment grave pour inquiéter les pouvoirs publics, elle peut également être envisagée comme une occasion permettant d'analyser plus profondément les événements; cela permettra d'amorcer un changement, une évolution nécessaire et d'aller au-delà de solutions palliatives.

Le Service de la santé publique aurait tout aussi bien pu confier cette recherche à un organisme spécialisé. Il a préféré créer une commission de travail et en attribuer la présidence à la directrice de l'École valaisanne d'infirmières de Sion. Dans cette commission composée de 40 personnes, tous les secteurs d'activité dans le domaine de la santé étaient représentés, de même que des personnes qui, par leur fonction, auraient à s'engager par la suite dans ce domaine, soit des infirmiers, des enseignants, des cadres soignants, des orienteurs professionnels, des responsables de services, des directeurs d'hôpitaux, de syndicalistes, des médecins, etc. Ainsi une forme nouvelle de collaboration s'instaurait entre tous les partenaires concernés et l'État.

Il émanait des propos tenus lors des premiers entretiens avec des professionnels, un désir de changement et un certain pessimisme qui s'exprimaient tout à la fois par une

méfiance vis-à-vis des études «qui finissent au fond d'un tiroir et dont les propositions sont irréalistes» et par une suspicion quant aux véritables intentions de l'État. En effet, certains projets exposés dans une planification hospitalière préalable (1982) n'avaient pas été réalisés.

Les infirmières interrogées avaient en outre une approche éthique du sujet et s'exprimaient davantage en fonction d'un idéal professionnel. Elles avaient une large expérience de leur domaine mais peu d'expérience de la recherche.

1. CONTEXTE

Dans sa conception, cette étude s'est inscrite dans différents changements d'envergure cantonale et extracantonale, à savoir :

- la crise du système de santé hospitalo-centrique;
- les nouvelles directives qui, au sein même de la profession, vont transformer les cursus de formation et sont en cours d'élaboration;
- différents projets de collaboration dans des domaines divers entre le Valais et les Universités sont en voie de concrétisation dans divers domaines;
- la création en Valais de grandes écoles : école d'ingénieurs, école supérieure de commerce et d'administration;
- la mutation de la société valaisanne où le statut de la femme est en train de changer, celle-ci exprimant le souhait d'une activité professionnelle rémunérée.

2. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES. DÉLIMITATION DU SUJET

Le mandat confié le sept août 1988 à la commission créée tout exprès a été défini par l'État de la manière suivante :

- élaboration d'un concept global aussi bien en ce qui concerne les conditions matérielles de travail que la formation;
- perfectionnement du personnel et des cadres soignants du canton;
- formulation de toutes propositions utiles à la réalisation de ce concept global, concernant notamment les structures à mettre en place ou à renforcer, la coordination nécessaire entre les divers organismes privés ou publics.

Il est intéressant de constater une évolution de la demande même de l'État qui, au début, n'envisageait que l'urgence d'augmenter les effectifs dans les écoles. Le mandat exprime déjà un changement dans la compréhension de la situation et un décentrage par rapport aux formations. La profession dans son ensemble est concernée. Ceci permettait d'envisager dans une seule étude une appréciation statistique de la situation, l'état des conditions de travail et des formations dans le canton

Des experts de disciplines complémentaires : économie, sciences de l'éducation, psychologie du travail ont donc été engagés afin d'apporter des concepts théoriques et une méthodologie qui devait être rigoureuse.

Aussi, l'étude devait être opérationnelle, c'est-à-dire aider à prendre des décisions étayées et à optimiser les moyens. Elle était participative et s'appuyait sur l'expérience professionnelle des participants.

Personnellement, psychosociologue de formation, j'ai assumé la conception puis la coordination de l'ensemble de ces travaux.

L'étude comporte plusieurs volets, soit :

1) une analyse quantitative des besoins;
2) un état des formations existantes — qu'elles soient initiales, complémentaires, supérieures ou continues — dans le domaine des professions de la santé;
3) ainsi qu'une étude sur les conditions de travail qui allait trouver des raisons locales à la courte durée d'exercice professionnel des infirmières.

Quatre groupes de travail ont été constitués à partir de ces trois thèmes, chacun animé par un expert (le thème des formations ayant exigé un dédoublement du groupe).

Ces groupes de travail avaient pour objectif non seulement de fournir rapidement aux experts les données dont ils avaient besoin, mais surtout d'impliquer dans la cause et dès le début les personnes qui, par la suite, participeraient à la mise en place des nouvelles structures.

Les membres de ces groupes ont exprimé au début des travaux leur désenchantement et leur doute quant à la réussite du projet. Nous en avons tenu compte dans le développement de nos stratégies :

- en faisant en sorte que nos résultats puissent permettre des comparaisons avec d'autres études réalisées dans d'autres cantons;
- en réalisant à la fin de l'étude (le 26 janvier 1990 déjà) une journée d'information et de réflexion ouverte aux professionnels de Suisse (450 participants) et en organisant une conférence de presse avec le conseiller d'État concerné pour faire connaître aux niveaux cantonal et national les résultats de l'étude et les décisions de l'État quant à la suite;
- en restituant, dans tous les sites qui y avaient participé, les résultats de l'enquête sur les conditions de travail;
- enfin, en organisant l'étude sur une seule année et en accompagnant les propositions d'un évaluation des coûts et d'un planning des réalisations possibles.

Tout ne s'est pas passé facilement. Il a fallu effectuer un important travail de cohésion, 40 personnes travaillant dans ces groupes avec quatre expertes de disciplines différentes. Il s'agissait d'assurer l'interrelation des travaux développés par chaque groupe, de veiller à ce que les réflexions n'aillent pas dans des sens opposés ou, au contraire, éviter que le travail soit fait en double. Il fallait également veiller à ce que les méthodes choisies par les groupes soient adaptées aux objectifs fixés et visés, intégrer au fur et à mesure de la démarche les difficultés en leur donnant un sens positif par rapport à l'étude, et aussi saisir les occasions qu'offrait cette singulière et nouvelle façon de travailler. Quant aux personnes, qui pour certaines n'avaient pas l'habitude de se rencontrer, elles ont pu apprendre à se connaître, à travailler selon une méthodologie de recherche-action et en collaboration avec des experts.

On peut considérer que l'ancrage dans la pratique des conclusions de l'étude s'est fait, pour une part, lors du travail en groupes. Ceux-ci ont fonctionné avec beaucoup d'efficacité. L'alliance entre l'expérience professionnelle et l'apport des experts a été très profitable et a produit un effet de potentialisation, le savoir, l'expérience, les positions des professionnels ayant pu être argumentés, étayés par les experts.

3. LES RÉSULTATS

Le rapport final de l'étude a été remis au Service de la santé publique en septembre 1989. Les résultats ont mis en évidence une pénurie qui ira en s'aggravant. Les écoles devraient dès à présent doubler leurs effectifs pour répondre aux besoins. Le système de formation de base est traditionnel. Il y a absence de formation complémentaire, supérieure et continue. L'étude sur les conditions de travail a fait apparaître un malaise chez les infirmières, un désir d'abandon de la profession semblable à celui perçu dans d'autres cantons et un faible dynamisme professionnel.

L'étude proposait, par conséquent, une série d'actions concrètes, planifiées sur cinq ans, avec une évaluation des coûts. Elle exposait de même les procédés à mettre en place pour le développement d'un partenariat entre l'État et les différentes instances ou personnes responsables des professions de la santé.

L'État du Valais a donc décidé de prendre des mesures exceptionnelles, soit

- la création d'une commission cantonale des professions de la santé;
- l'agrandissement du bassin de recrutement des candidats à la formation, en promouvant la formation d'adultes, notamment de femmes;
- le développement de moyens encourageant les infirmières et les infirmiers à ne pas quitter leur profession, en élargissant les plans de carrière et en ménageant une meilleure gestion des équipes; en augmentant les connaissances et le savoir infirmiers en vue d'un accroissement de la satisfaction dans le travail, d'une diminution du stress et d'une amélioration de la qualité des prestations; en réinsérant les infirmières qui ont interrompu leur carrière et qui souhaitent reprendre une activité professionnelle;
- la continuation de travaux d'étude et de réflexion;
- l'instauration de colloques et de séminaires dans le canton en vue de dynamiser, sous différente forme, la profession.

De ce fait, les réalisations suivantes ont été facilitées : une formation de base en soins infirmiers conçue pour les adultes, des formations «passerelles» d'infirmières-assistantes à infirmières, des formations spécialisées dans certains domaines où la pénurie était encore plus flagrante, tels que les soins intensifs, les urgences et la gérontologie-gériatrie; des moyens permettant de former sur place des cadres soignants et enseignants.

Jusque-là, dans les établissements de soins, la formation continue n'était pas prévue dans les budgets. Désormais, cette rubrique y est inscrite. Par ailleurs, 30 % des frais occasionnés par la formation continue sont remboursés par l'État lorsque l'initiative de compléter sa formation provient personnellement d'un soignant.

Enfin le canton, sur notre proposition, a accepté que l'étude sur les conditions d'exercice professionnel se poursuive afin d'en améliorer les données concrètes.

Les projets de formation ont été décentralisés et, dans un souci d'équité, chaque région du canton par son école devait assumer la réalisation de l'un d'eux. L'État s'est chargé, pour son compte, de négocier avec la Croix-Rouge suisse, la décentralisation en Valais des formations de cadres.

Quant aux nouvelles formations préconisées par l'État et développées dans les écoles, elles sont gratuites et se font, pour certaines, en cours d'emploi.

L'ensemble des mesures proposées dans le cadre de l'étude sur les professions soignantes devrait renouveler le dynamisme professionnel si bien qu'à travers les formations, les études ou les colloques puissent se développer non seulement la perspective d'une meilleure qualification, mais aussi une plus grande satisfaction dans le travail; ainsi «l'image de marque» des soignants du canton face à eux-mêmes et au reste de la Suisse se verrait avantageusement modifiée.

Les travaux relevant de l'étude sur les professions soignantes ont pris fin à l'automne 1989.

Dans la mesure où un processus de changement et d'innovation s'était amorcé pendant l'analyse et l'étude de la situation, il devait être poursuivi, non seulement par l'octroi de moyens financiers, mais également par la définition des buts recherchés.

La rédaction d'un rapport à l'intention du Service de la santé publique, remis le 27 mars 1990, proposait de poursuivre les travaux par une étude complémentaire sur les conditions de travail du personnel soignant. Cette proposition a été acceptée le 27 octobre 1990.

Pour les écoles valaisannes, c'était aussi les débuts d'une ouverture et d'une confrontation plus large. Non seulement elles se réunissaient entre elles pour la première fois, mais l'information concernant les résultats de l'enquête sur les conditions de travail était accompagnée d'une journée d'étude organisée en collaboration avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et qui s'est déroulée le 31 août 1990.

Par ailleurs, pour la formation cadre décentralisée en Valais romand, il a été demandé à l'ESEI[1] d'utiliser, comme méthode de formation, une «démarche de projet» — à savoir un projet conçu par la personne en formation elle-même et agréé par les responsables de l'institution — afin que des changements puissent immédiatement être réalisés dans les services respectifs de soins. Pour que ces travaux aillent dans le sens souhaité par les institutions, un groupe d'accompagnement a été organisé par l'ESEI avec les infirmières-chefs des établissements concernés.

De cette manière, l'action entreprise dépassait les écoles et le changement s'amorçait dans les lieux de pratique professionnelle.

Il est à signaler qu'à la même époque se créait la section valaisanne de l'ASI[2] et qu'un groupe de travail des infirmières-chefs prenait corps au sein de la section.

1 École supérieure d'enseignement infirmier - Lausanne.
2 Association suisse des infirmières et infirmiers.

L'impulsion inaugurée par l'étude, dans un souci de développement cantonal, a multiplié les actions de changements. Ainsi un projet de formation supérieure et pluridisciplinaire en soins palliatifs a vu le jour; il sera réalisé dans le cadre d'un rapprochement du Valais avec les universités de Suisse, dans celui de l'Institut Kurt Bösch installé en Valais, le tout en collaboration avec l'Université de Genève; ce projet de formation devrait prendre une dimension européenne.

Un colloque sur l'histoire des soins et des soignant(e)s s'est tenu à Sion en novembre 1991. L'École a pris part à son organisation, ainsi que des responsables de soins et l'association professionnelle des infirmières et des infirmiers. La responsabilité scientifique en revient au Département d'histoire de l'Université de Genève.

CONCLUSION

Moins de deux ans après son terme, on peut considérer, malgré les difficultés inhérentes à toutes réalisations, que l'étude et ses suites ont véritablement contribué à un changement irréversible de la situation valaisanne.

L'École valaisanne d'infirmières et des infirmiers, aussi bien que l'École de Viège, avaient donc à réaliser de nouvelles filières de formation :

- une formation de base conçue pour être suivie par des adultes;
- des formations postdiplôme : en gérontologie, soins à la personne âgée;
- ainsi que des formations techniques : en soins intensifs, urgences, anesthésie, bloc opératoire.

Par ailleurs, un mandat spécifique a été confié à l'école d'infirmières et des infirmiers de Sion, celui de poursuivre des travaux d'études et de recherches. De ce fait, elle continue d'avoir un rôle moteur.

L'émulation apportée par l'étude, le travail réalisé en collaboration avec les experts et les milieux professionnels amènent tout naturellement l'école à s'orienter vers de nouvelles formes de pédagogie. L'école vise désormais à former non seulement des jeunes, mais également des adultes.

Elle opte pour une pédagogie expérientielle et des principes basés sur la reconnaissance des acquis antérieurs et la transposition des connaissances. Dans la mesure du possible, elle favorise des travaux interdisciplinaires. Compte tenu du fait que la plupart des femmes qui se destinent à cette profession ont également à assumer des charges familiales, certaines formations de base ont été prévues à temps partiel.

Les moyens mis en œuvre pour la réalisation des mandats propres à l'École valaisanne d'infirmières et des infirmiers de Sion devraient permettre un développement de l'école dans le cadre de l'évolution cantonale générale.

L'École valaisanne d'infirmières et des infirmiers a souhaité développer les collaborations et le partenariat. De ce fait, elle a utilisé pour ses nouveaux mandats la même démarche que celle mise en place pour l'étude, c'est-à-dire :

- l'engagement d'expertes;
- la mise en place de groupes de travail composés de partenaires concernés;
- l'information régulière des différentes instances.

Ainsi l'école, en l'espace de deux ans, a réalisé un travail important. Il s'agissait de terminer l'étude sur les professions soignantes puis d'affronter une série d'étapes successives, soit concevoir, élaborer, structurer des projets de formations. Il fallait aussi concevoir, organiser et réaliser une étude sur la charge de travail des infirmières. Il fallait enfin organiser certaines formations dès l'automne 1991.

L'école ne possédait que peu d'enseignants susceptibles d'entreprendre ces travaux. Aussi a-t-elle dû engager des expertes et créer une fonction de déléguée aux études et projets, chargée d'assister la direction dans toutes les démarches à accomplir, ainsi que dans la conception et la coordination des travaux et leur supervision.

Le Service de la santé publique, dans sa restructuration, a engagé un responsable des formations soignantes. Le Conseil d'État vient de créer une commission cantonale des formations de la santé.

Par ailleurs, les premiers résultats de la formation des cadres soignants sont encourageants. Jusque-là, quatre ou cinq cadres soignants se formaient par an. Actuellement, il y en a 27 en formation dans la région francophone et 45 sont prévus pour l'an prochain pour les deux régions linguistiques. Le nombre des candidatures à la formation de base pour adultes est très élevé. Les démarches internes aux établissements, concernant la formation permanente, ne sont pas encore très développées. Cependant, la participation des établissements à la réalisation des autres formations est importante et ceux-ci ne peuvent sans doute pas en assumer davantage pour le moment.

La formation en milieu de travail à la vice-présidence Inspection et Vérification

Gaston Hardy
Conseiller à la formation
Confédération des caisses populaires et
d'économie Desjardins du Québec

Introduction

Avec l'arrivée des années quatre-vingt-dix, de nouveaux phénomènes sont venus modifier sensiblement l'environnement des entreprises. La mondialisation des marchés, la concurrence plus vive, la rationalisation et la productivité mieux organisées et le concept de qualité totale sont autant d'éléments qui représentent pour les entreprises des défis majeurs et qui, s'ils sont mal relevés, peuvent mettre en danger la survie de l'organisation. Il devient évident que, dans un tel contexte, l'utilisation maximale du potentiel humain devient essentielle, voire primordiale, pour relever les défis annoncés.

Il est par conséquent extrêmement heureux que le Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis et la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke aient organisé cet événement international sur la formation en milieu de travail. Il ne fait aucun doute que les échanges et le partage des expériences seront pour chacun de nous extrêmement enrichissants et fructueux.

C'est donc avec plaisir que je décrirai la formation telle qu'elle est vécue à la vice-présidence Inspection et Vérification de la Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec.

Il s'agit évidemment d'une présentation très brève. Elle n'a pas la prétention de décrire en détail toutes les activités de formation à la vice-présidence, mais j'espère qu'elle saura donner suffisamment d'information.

1. La raison d'être de la vice-présidence Inspection et Vérification

Le Mouvement Desjardins est, en premier lieu, un vaste réseau coopératif qui regroupe plus de quatre millions de membres répartis dans plus de 1 300 caisses populaires et d'économie situées à la grandeur du Québec. Dans cet ensemble coopératif, la Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec est l'association coopérative d'autorité provinciale responsable de l'orientation, de la planification, de la coordination et de la surveillance de l'ensemble des activités du Mouvement. Elle chapeaute onze fédérations qui ont à jouer un rôle de suivi et de support auprès de leurs caisses affiliées.

Dans sa responsabilité de surveillance, la Confédération doit assurer l'inspection et la vérification des caisses et des fédérations québécoises, en vertu des obligations que lui confère la Loi sur les caisses d'épargne et de crédit ainsi que de la volonté des dirigeants d'assurer une surveillance du réseau coopératif.

Ce mandat est confié à la vice-présidence Inspection et Vérification qui a essentiellement pour raison d'être :

- d'effectuer l'inspection des affaires et des activités des caisses et des fédérations afin de produire aux dirigeants un rapport sur la façon dont les lois, les règlements, les normes et les politiques sont appliqués et observés; cela se traduit par un examen et une appréciation des pratiques de chacune des caisses et des fédérations;
- d'effectuer la vérification des états financiers des caisses et des fédérations afin de produire aux membres des rapports exprimant une opinion sur la fidélité des états financiers; il s'agit de valider les données financières produites en fin d'exercice aux propriétaires (les membres), aux différents utilisateurs et au public en général;
- de fournir les services de fiscalité aux organismes des secteurs coopératif et corporatif reliés à Desjardins; ces services comprennent : des opinions, des avis, la production de déclarations de revenus, la planification fiscale, la représentation auprès des gouvernements, etc; la fiscalité est un domaine de plus en plus complexe qui demande beaucoup de suivi et de planification.

2. LES RESSOURCES HUMAINES

Sur le plan des ressources humaines, afin de remplir sa mission, la vice-présidence Inspection et Vérification se doit de confier l'exécution de son mandat à un personnel bien formé et expérimenté. Ainsi, outre son personnel de bureau, la vice-présidence compte 19 gestionnaires, 289 professionnels et 54 techniciens. Plus de 50 % de ses gestionnaires et professionnels sont membres d'une des corporations professionnelles de comptables reconnues, soit comptables agréés, c.g.a.[1] et c.m.a.[2] et l'ensemble de ses techniciens détient un diplôme universitaire de premier cycle en administration. De plus, le nombre d'années d'expérience moyen pour ces trois catégories d'emploi (gestionnaire, professionnel et technicien) est de 9,3 ans.

La carrière en inspection et en vérification requiert des connaissances en matière de normes et de procédés d'inspection, de vérification et de comptabilité, de fiscalité, de crédit, d'environnement légal et réglementaire, d'informatique et bien sûr de structure et de fonctionnement de la caisse. La ressource a donc à travailler dans plusieurs champs d'action, dans un domaine très évolutif et par conséquent, elle se doit d'être à la fine pointe de l'information et de recevoir une formation adéquate pour maintenir à jour ses connaissances.

Son rôle oblige la ressource à posséder une objectivité et une indépendance d'opinion de premier ordre. Pour ce faire, chacun est soumis à un code de déontologie spécifique à la vice-présidence. On y mentionne notamment l'obligation pour l'employeur d'offrir à son personnel la possibilité d'améliorer sa compétence en l'incitant, de façon régulière, au perfectionnement, au recyclage et à la formation continue. D'autre part, la ressource elle-même a la responsabilité de maintenir et d'améliorer sans cesse sa compétence pour être en mesure de maîtriser la plupart des situations, de percevoir les problèmes existants et potentiels et d'identifier l'aide requise.

---

1 La corporation professionnelle des comptables généraux licenciés.
2 La corporation professionnelle des comptables en management accrédités.

L'une des particularités que l'on peut constater chez nous consiste à ce que les professionnels ont, pour la majorité, un statut d'itinérant, car ils ont à travailler sur place dans les caisses et les fédérations. Cette caractéristique oblige à mettre en place un système de diffusion de l'information efficace pour garantir la mise à jour des connaissances de chacun. Ainsi, considérant la grande quantité d'information nécessaire à diffuser et l'aspect itinérant de la fonction, ce système s'appuie sur les quatre principes suivants :

- distinguer l'information essentielle au travail de celle utile à connaître, mais dont l'absence n'empêche pas de fonctionner;
- diffuser l'information de façon précise, synthétisée et fiable, facilitant ainsi une compréhension immédiate et uniforme;
- identifier les canaux de diffusion en établissant pour chacun d'eux leur contenu et la clientèle visée;
- établir un rythme de traitement assez rapide pour satisfaire les besoins dans un délai raisonnable et pour conserver son caractère de fiabilité par une bonne mise à jour.

De là, une architecture de l'information a été élaborée, établissant des véhicules d'information de trois niveaux ayant chacun un rôle bien défini.

Toujours dans le but d'améliorer les connaissances de ses ressources et consciente que l'évolution de la profession et de la technologie progresse de façon constante, la vice-présidence a affecté des ressources permanentes à la recherche et au développement. Leurs travaux permettent à l'ensemble des ressources de se maintenir à jour dans les domaines de la comptabilité, de la vérification et de la fiscalité. Cela permet à nos professionnels d'accomplir leur tâche avec compétence et de jouer pleinement leur rôle de conseil auprès des dirigeants et des cadres des caisses et des fédérations. D'ailleurs, ce rôle de conseil est de plus en plus exigeant, considérant la variété et la complexité des produits et des services offerts.

3. Les types de formation offerts

Au cours des dernières années, environ 3 500 jours-personnes ont été consacrés à la diffusion de cours, soit en moyenne dix jours par employé. Si l'on y ajoute le temps pour le développement et la conception, et ainsi que le matériel nécessaire, cela représente un investissement d'environ 1,5 million de dollars, soit environ 6 % du budget total de la vice-présidence. C'est dire que les choix et les décisions doivent être très judicieux.

Nos activités de formation qui sont orientées en fonction de besoins bien définis et sont de trois types : la formation de base, la formation continue et la formation consécutive aux changements.

3.1 La formation de base

La formation de base est obligatoire pour toute nouvelle ressource. Elle s'échelonne sur une période donnée et vise à parfaire les connaissances de la ressource afin qu'elle puisse accomplir sa tâche de façon adéquate. J'aborderai plus en détail le fonctionnement dans un autre chapitre.

3.2 La formation continue

Ce type de formation est prévu afin d'assurer à chacun une mise à jour de ses connaissances et ainsi, être en mesure de s'ajuster à l'évolution de son environnement professionnel. Cette formation est également utilisée lorsqu'une ressource assume de nouvelles responsabilités.

Quoique, dans la majorité des cas, cette formation se fasse par des cours conçus et diffusés par des ressources de l'interne sur différents sujets, il arrive à l'occasion qu'elle soit confiée à des maisons d'enseignement spécialisé. À titre d'exemple, notons un cours sur la relation professionnelle dans l'intervention d'inspection et de vérification dont l'objectif consiste à ce que chacun connaisse les composantes d'une relation professionnelle efficace avec la clientèle de la vice-présidence et expérimente les façons de faire adéquates lors d'étapes cruciales de son intervention en inspection ou en vérification. Par ce cours, le participant prend conscience des types d'attitudes et de comportements nécessaires à la réalisation d'une relation professionnelle, notamment ceux de collaboration, de souci de validation, de consistance entre le discours et l'écrit et de vulgarisation de son expertise.

Il existe également un cours intitulé «Analyse sectorielle : conjoncture, concurrence et politiques économiques» conçu et diffusé par l'École des Hautes Études commerciales spécifiquement pour la vice-présidence dont l'objectif consiste à présenter un schéma d'analyse permettant de dégager une vue d'ensemble de l'environnement économique et de montrer les impacts des modifications de cet environnement pour un secteur donné. Cette connaissance est particulièrement précieuse dans l'évaluation des risques en crédit.

L'avantage de s'associer à des maisons d'enseignement spécialisé pour ce type de formation est évidemment de profiter de l'expertise nécessaire tant au niveau du contenu que des moyens pédagogiques. À cet égard, l'aide financière obtenue de nos gouvernements est d'une grande importance. J'ose espérer qu'elle continuera dans l'avenir et ne sera pas affectée pas des coupures budgétaires, mais qu'au contraire, elle sera un choix prioritaire considérant les enjeux et les défis auxquels les entreprises ont à faire face dans le contexte actuel et à venir.

D'autres moyens sont également utilisés pour la formation continue tels que le temps accordé pour un ressourcement personnel, les stages pratiques ou le jumelage avec un autre professionnel plus expérimenté. Ces moyens ont l'avantage d'être plus personnalisés et d'être faits directement dans le milieu de travail où la ressource évolue.

La clientèle pour ce type de formation est en fonction des besoins spécifiques de chaque employé(e) et établie à partir d'un diagnostic fait par la ressource et son gestionnaire.

3.3 La formation consécutive aux changements

Ce type de formation survient évidemment lorsqu'il se produit un changement important dans nos méthodes ou nos outils de travail. Ordinairement, elle s'adresse à l'ensemble des ressources et est diffusée par des employé(e)s de la vice-présidence. Cela a pour avantage de bien adapter la formation aux réalités du milieu de travail.

Bien sûr, comme la vice-présidence fait partie de la Confédération, les employés peuvent bénéficier de la formation que l'on retrouve normalement dans les grandes organisations telles que l'informatique, la communication, la gestion, etc.

4. LE PLAN DE FORMATION ÉTABLI

Les exigences minimales lors du recrutement de nos ressources professionnelles consistent à détenir un baccalauréat en administration, option sciences comptables, et de préférence à être membre en règle d'une corporation professionnelle comptable reconnue, et en plus à posséder deux ou trois années d'expérience pertinente.

Par cette exigence, la nouvelle ressource professionnelle possède déjà au départ une formation de base de premier plan. Il lui reste à acquérir une connaissance spécifique rattachée à sa fonction d'inspecteur-vérificateur. Pour ce faire, une série de onze cours intensifs est prévue, répartie sur ses deux premières années et représente 40 jours par ressource. En plus d'acquérir une connaissance technique en inspection et en vérification, la nouvelle ressource est initiée aux valeurs coopératives et à la culture Desjardins; elle approfondit la structure et le fonctionnement de la caisse populaire et les services qu'elle offre.

Également, au cours des premiers mois (de trois à six mois), elle est jumelée avec une ressource expérimentée pour faciliter son apprentissage et son intégration à son milieu de travail. Tout au long de cette période, une auto-évaluation est faite par le nouvel employé et après échanges avec son entraîneur et son gestionnaire, des renforcements sont apportés là où c'est jugé nécessaire.

En ce qui a trait aux techniciens, nous exigeons à l'engagement qu'ils détiennent un baccalauréat en administration. Le programme de formation comprend 28 jours également répartis sur deux ans. Le contenu des cours est adapté aux responsabilités qui leur sont confiées.

5. ÉVALUATION DES BESOINS

Il est évident qu'une centralisation dans les décisions sur les orientations qui servent d'encadrement à l'activité de formation de même que l'établissement des priorités sont nécessaires afin d'assurer une bonne cohésion et une meilleure intégration dans l'ensemble des activités de la vice-présidence.

Toutefois, l'individualisation des besoins et la nécessité de développer des habiletés en sus des connaissances techniques nous amènent à parler davantage de développement approprié à chacun. Il est donc primordial que le gestionnaire et l'employé collaborent étroitement à l'identification des objectifs et des besoins, et s'entendent sur les moyens et sur les étapes qu'il faut mettre en œuvre.

L'employé se doit d'évaluer ses besoins et d'identifier avec son gestionnaire les moyens pour atteindre ses objectifs.

Le gestionnaire a la responsabilité d'écouter les besoins exprimés, d'identifier les besoins de son unité, de voir à ce que ses ressources aient la compétence nécessaire et de prendre des mesures pour satisfaire les besoins.

L'entreprise doit appuyer les employés et les gestionnaires en mettant en place des moyens et des outils nécessaires pour atteindre les objectifs visés. Elle doit notamment assurer la gestion du développement, assurer un suivi périodique à la poursuite ou à l'atteinte des objectifs et assurer le suivi budgétaire.

C'est en concertation que ces trois intervenants établiront la stratégie de formation qui répond aux besoins individuels et à ceux de l'entreprise.

6. LES ORIENTATIONS POUR LES ANNÉES FUTURES

Dans le contexte des années 1990 dans lequel les institutions financières évolueront, la vice-présidence Inspection et Vérification de la Confédération doit s'assurer du concours de professionnels de qualité supérieure dont les compétences seront reconnues comme un avantage concurrentiel distinctif. De plus, le concept de qualité totale qui vise à satisfaire en tout la clientèle obligera l'entreprise à confier l'exécution de ses mandats à un personnel hautement qualifié et responsable.

Les efforts à déployer dans l'avenir devront être orientés vers l'acquisition des compétences qui contribuent le mieux à réaliser ces objectifs.

Les critères de compétence de l'employé ne seront pas uniquement basés sur la valeur des connaissances techniques ou sur l'expérience possédée, mais aussi sur l'acquisition d'habiletés particulières qui fait qu'on le distingue des autres. Chez nous, par exemple, les habiletés les plus sollicitées sont l'autonomie, le sens de l'écoute, la communication, la persuasion, l'adaptation aux changements et la tolérance au stress. Des efforts importants seront donc faits dans ce domaine.

Par ailleurs, le phénomène de rationalisation nous oblige à remplir nos mandats avec des effectifs plus réduits. À cet égard, des efforts additionnels seront demandés aux ressources sur le plan de l'efficacité et de la productivité. Des investissements devront être faits pour apprendre à mieux gérer le temps et à fournir une méthodologie de planification et d'organisation.

Il paraît évident que pour les années futures, le développement des ressources est, à tout le moins, aussi important que le développement des produits. Puisque les moyens technologiques deviennent plus facilement accessibles et que les produits tendent à devenir équivalents d'une institution financière à l'autre, on peut penser que le véritable défi se jouera sur la qualité de l'offre de services et par conséquent, sur la compétence des ressources humaines.

Pour ceux et celles qui se préoccupent de la formation, le futur doit se conjuguer au présent. La tenue aujourd'hui d'un symposium sur le sujet me paraît encore plus pertinent.

La certification concertée : une relation travail-formation en voie d'émergence?

Michel Feutrie
Université de Lille I
Lastrée

Introduction

Les recherches récentes menées en France sur les politiques de formation mises en œuvre par les entreprises attestent toutes d'une modification profonde du rapport que celles-ci entretiennent désormais avec la formation.

En prenant appui sur une recherche importante réalisée entre 1987 et 1989 par le LASTRÉE, en collaboration avec d'autres laboratoires, auprès d'un échantillon de seize entreprises, je mettrai plus particulièrement l'accent dans cette communication sur deux aspects qui me paraissent significatifs des tentatives de réarticulation entre travail et formation que comportent les opérations de formation innovantes que nous avons pu observer.

Je vais les introduire brièvement. Tout d'abord, et c'est le premier aspect, on enregistre un changement d'attitude de la part des entreprises vis à vis des formations qui débouchent sur des diplômes ou des certifications.

La loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle, dont on fête cette année les vingt ans en France, a été l'instrument d'un formidable développement de la formation au sein des entreprises. Mais on constate en même temps que majoritairement la formation qui a été proposée aux salariés, principalement ceux des catégories ouvriers et employés, est une formation de très courte durée (moins de 50 heures en moyenne par an et par stagiaire) et qu'elle est très axée sur les savoirs liés aux postes de travail.

Dès qu'un salarié d'une entreprise souhaitait obtenir une qualification nouvelle, acquérir un diplôme, accéder à une formation longue, il n'avait souvent que deux possibilités. La première était de demander à son employeur un congé de formation, comme l'y autorisait la loi. Mais il rencontrait alors des difficultés importantes pour s'absenter, pour financer son stage, difficultés qui n'ont pas été totalement supprimées par les corrections successives des textes initiaux. Ceci a eu pour effet d'entraîner une diminution régulière du nombre de bénéficiaires. La seconde était de s'investir lui-même dans une démarche de formation en essayant de trouver un stage qui corresponde à ses aspirations mais qui était compatible aussi avec le temps dont il pouvait lui-même disposer ou que lui accordait son entreprise. Mais rares étaient les entreprises qui inscrivaient cette démarche dans la stratégie de formation de leur personnel.

Ensuite, c'est le second aspect, on enregistre des tendances fortes à la redéfinition des rapports entre organismes de formation et entreprises pour la conception et la réalisation des opérations de formation.

L'explosion quantitative de l'activité de formation consécutive à la mise en application de la loi (le taux de participation des entreprises est passé de 1,35 % de la masse salariale en 1972 à 2,77 % en 1988; les dépenses ont été multipliées par 2,5 en francs constants) a instauré un véritable marché de la formation qui a mobilisé de plus en plus d'organismes publics ou privés.

Cette période est marquée par ce qu'on a pu appeler une «dictature de l'offre». En effet pendant la période 1971-1980, les relations qui s'établissent entre les entreprises et les organismes se font sur la base d'un mode dominant d'intervention : la proposition de stages par les organismes, que ces stages soient destinés à des groupes ou à des individus. La formation est circonscrite dans un programme, lui-même inscrit dans un champ disciplinaire, dont la durée et l'agencement horaire sont prédéfinis, mis en place selon un calendrier plus ou moins souple, selon un tarif affiché ou négocié.

Comme le souligne Meignant, durant cette période, la formation n'apparaît pas encore aux entreprises comme une «variable stratégique majeure». On pourrait dire qu'en l'absence de toute réflexion approfondie de leur part sur les fonctions que doit remplir la formation que les entreprises destinent à leurs salariés, c'est en quelque sorte par défaut qu'elles adoptent des opérations qui se présentent comme les prolongements de la formation initiale ou du modèle de la promotion sociale.

1. L'ÉMERGENCE DES FORMATIONS DIPLÔMANTES DANS L'ENTREPRISE

La situation que je viens de décrire a progressivement évolué au début des années 1980. Les entreprises, placées dans un contexte de compétition accrue, placées dans l'obligation d'accroître leur productivité et de faire des efforts intenses de qualité, accréditent peu à peu l'idée qu'il n'est plus possible de se contenter de faire des investissements matériels importants, mais qu'elles doivent faire appel simultanément à la compétence, à l'intelligence de leurs salariés, qu'elles doivent s'efforcer de les mobiliser. On observe alors l'émergence d'opérations de formation qui ont pour objectif central la montée en qualification de fractions significatives d'opérateurs considérés comme insuffisamment qualifiés pour participer aux transformations technologiques et aux nouveaux modes d'organisation de la production envisagés ou mis en œuvre.

Dans ce contexte, le statut de la formation se transforme peu à peu et remet en cause le pouvoir des organismes de formation. Pour l'entreprise, il devient de moins en moins question d'accepter des «produits tout faits». La relation qui s'était nouée entre les partenaires, dans la période précédente, sur la base de logiques de construction qui appartenaient à des instances extérieures à l'entreprise, tend à laisser la place à des négociations-constructions de dispositifs de formation s'inscrivant de plus en plus étroitement dans la stratégie de l'entreprise.

Cette évolution de l'attitude de l'entreprise va être particulièrement sensible et pour le moins paradoxale dans le paysage éducatif français, dans la mise au point d'opérations de formation qui ont pour objectif principal la montée en qualification de fractions significatives de personnels d'exécution considérés comme insuffisamment qualifiés pour participer aux transformations technologiques et aux nouveaux modes d'organisation de la production mis en œuvre.

Les recherches que nous avons menées au cours de ces cinq dernières années sur les transformations des politiques de formation au sein des entreprises confirment l'apparition de nouvelles pratiques de formation qualifiante concrétisées par la mise au point de programmes de formation souvent lourds, en partenariat avec des organismes qui appartiennent le plus souvent à l'appareil public de formation (en particulier l'Éducation nationale), qui visent une qualification renouvelée de leurs salariés et inscrites dans des recherches de certifications officielles.

Cette recherche de certification était, jusqu'à une période récente, extérieure aux préoccupations de la plupart des entreprises. Elle était considérée comme étant de la responsabilité, soit des organismes de formation ou des institutions habilitées à légitimer des diplômes, soit des organisations professionnelles qui siègent dans les Commissions qui ont à statuer sur les projets de certifications (Commission professionnelle consultative, Commission pédagogique nationale, Commission d'homologation des titres, etc.).

Aujourd'hui, on constate qu'elle s'inscrit dans le réaménagement des systèmes de production observables dans bon nombre d'entreprises françaises et qu'elle tend à devenir un élément stratégique de la mise en place de certaines opérations de transformations de la gestion de l'emploi principalement des personnels d'exécution. Il s'agit à la fois *d'anticiper* en tentant de faire glisser les personnes qui occupent les emplois les plus menacés par les transformations technologiques vers des emplois en développement ou en devenir et *de rompre l'association directe des personnes et des postes de travail.*

La recherche de mobilité et de flexibilité qui est à la base de cette mutation nécessite un élargissement des capacités professionnelles en créant ce que d'Iribarne appelle de la «multivalence» (d'Iribarne A., 1988). Cet élargissement suppose une rupture avec une conception de la formation très liée à l'organisation taylorisée qui tend à réduire celle-ci à l'apprentissage efficace de gestes et procédures immédiatement mobilisables dans l'acte de travail. Le projet est de constituer des compétences d'un caractère nouveau qui accordent une place centrale aux capacités de compréhension et de maîtrise globale des processus et des procédés, aux capacités de communication et de coopération et qui se placent dans une dynamique par le développement d'aptitudes au changement.

Cette recherche de certification est également au centre de nouveaux enjeux entre les partenaires au sein de l'entreprise. Pour les directions d'entreprise, appuyer la formation sur une certification recouvre des objectifs assez diversifiés : tentative de mobilisation des salariés susceptibles d'être intéressés par une concrétisation de leurs efforts, recherche de consensus avec les organisations syndicales, volonté d'offrir aux salariés une meilleure chance de reclassement, interne ou externe, en cas d'échec de la politique de gestion de l'emploi initiée, etc. Pour les représentants du personnel, l'insertion de la formation dans un processus diplômant correspond à la satisfaction d'une revendication traditionnelle qu'ils assortissent dans la plupart des cas d'une demande de reconnaissance professionnelle à l'issue du stage. C'est cette dernière revendication ainsi que les conditions concrètes de déroulement de la formation, en particulier la question de la répartition des périodes de formation entre temps de travail et temps hors-travail, «l'investissement partagé», qui constituent souvent le cœur des négociations de ces opérations au sein de la Commission-formation ou du Comité d'entreprise.

Cette recherche de certification se concrétise enfin, actuellement, par la multiplication de constructions de dispositifs de préparation à des titres ou diplômes qui proposent différentes formes de rupture avec les pratiques diplômantes qui avaient cours jusqu'alors, soit au sein des entreprises, soit au sein des organismes de formation.

2. QUATRE EXPÉRIENCES REPRÉSENTATIVES

Pour illustrer cette tendance, je vais présenter rapidement quatre expériences représentatives de ces nouvelles approches mises en place ces dernières années par quatre entreprises françaises. Ensuite, je tenterai de repérer dans ces démarches les éléments qui me paraissent caractériser l'apparition d'une tentative originale de réarticulation entre emploi et formation.

J'ai retenu ces quatre cas parce que chacun d'eux propose une approche différente et graduée de la recherche de certification :

- dans la première entreprise, appelons-la entreprise A, elle a abouti à la *création d'un nouveau Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) le premier niveau de la qualification ouvrière, le Certificat d'aptitude professionnelle Équipement-Connectique-Contrôle;
- la seconde entreprise (entreprise B) a choisi *d'adapter un Certificat d'aptitude professionnelle existant*, Certificat d'aptitude professionnelle qui était relativement proche du «métier» de l'entreprise;
- la démarche adoptée par la troisième entreprise (entreprise C) a débouché, comme dans l'entreprise A, sur la *création d'un diplôme*; cependant, il ne s'agit pas ici d'un diplôme officiel, mais d'un diplôme octroyé par une école d'ingénieurs;
- dans la quatrième entreprise (entreprise D), il n'y a pas véritablement de stratégie de certification. L'entreprise considère que ce mode de reconnaissance est de la responsabilité des organismes de formation s'ils le jugent bon. Pour sa part, elle se contente de matérialiser l'effort accompli par le salarié par la *remise d'attestations internes*.

L'entreprise A est une entreprise d'électronique qui emploie 450 salariés. La spécificité de cet établissement est de fabriquer, en petites séries, des équipements numériques de haute technologie pour les télécommunications. Pour continuer à fabriquer ces produits complexes, dans des délais courts souvent imposés par l'exportation, l'entreprise doit avoir recours à une automatisation accrue de ses postes de travail. Le personnel va donc voir ses conditions de travail évoluer très sensiblement. Il devra être rapidement adaptable aux changements de produits, d'outils et de techniques de production et accéder à une plus grande polyvalence. Pour préparer le personnel à ces évolutions, on a envisagé, dès la fin 1985, de construire un programme de formation destiné à approfondir les connaissances des ouvriers en culture générale et en électronique, articulé autour de quatre objectifs : développer leur autonomie sur le poste de travail; développer leur aptitude au travail en équipe; développer leur aptitude à la responsabilité; développer leur aptitude au changement, à la mobilité.

Cette démarche négociée avec un Groupement d'établissement va aboutir à la création d'un nouveau diplôme accepté par le ministère de l'Éducation nationale. À l'issue d'une phase de sensibilisation à l'intention de l'ensemble du personnel ouvrier (300 personnes), 100 personnes se déclareront volontaires pour s'engager dans la formation. À la suite de tests, 60 d'entre elles seront retenues et réparties en cinq groupes appelés à

démarrer successivement le stage. Le stage a une durée de 630 heures et est suivi à moitié sur le temps de travail et à moitié sur le temps hors-travail.

L'entreprise B (700 salariés) est une petite unité d'assemblage de matériel de bureau appartenant à une grande multinationale. La concurrence à laquelle elle est soumise, notamment de la part des pays asiatiques, lui impose une diversification toujours plus étendue de ses types de produits et leur renouvellement de plus en plus rapide. Pour se maintenir, elle a choisi d'une part d'accroître l'automatisation de ses lignes de montage et d'autre part de se tourner vers l'assemblage de produits sophistiqués. Cette stratégie lui impose la constitution de nouvelles professionnalités pour le personnel de l'atelier. En effet, il existe un écart important entre les connaissances et les compétences possédées par les salariés des catégories concernées par la transformation de l'activité et celles qui sont estimées nécessaires pour assumer les changements envisagés. Le problème ne peut être résolu simplement en substituant des salariés possédant un niveau de diplôme plus élevé aux salariés présents, parce qu'il faut maintenir le «métier» premier de l'entreprise. Il faut donc recourir à la formation.

Le projet adopté a pour objectif d'offrir au personnel d'assemblage, principalement à ceux qui assurent des tâches de montage destinées à être rapidement automatisées, la possibilité d'obtenir un diplôme reconnu, le Certificat d'aptitude professionnelle, dans la spécialité qui intéresse l'établissement, l'électrotechnique. La préparation au Certificat d'aptitude professionnelle sera assurée par le Groupement d'établissement (GRETA). Comme dans le cas précédent, l'opération débute par une phase d'information et de sensibilisation du public potentiel, suivie d'une phase d'évaluation des candidats avant l'entrée en formation.

L'activité dominante de *l'entreprise C* (1800 salariés dans l'établissement qui fait l'objet de l'étude) consiste en la gestion d'installations thermiques, mais sa stratégie de développement vise l'élargissement de ses créneaux d'intervention et la proposition, à une clientèle industrielle notamment, de nouveaux services, en particulier la gestion de process industriels et la télématique.

La réussite de cette diversification ne peut être atteinte qu'au prix d'un élargissement de la qualification et du développement de la polyvalence des opérateurs. Pour réussir ce recentrage de l'activité traditionnelle, la direction s'est engagée dans une politique de formation qualifiante qui l'a amenée à mettre au point plusieurs diplômes liés à la recherche d'évolution professionnelle de certaines catégories clés de salariés. L'un des plus caractéristiques de cette évolution est la création d'un diplôme interne qui s'inscrit dans une stratégie de sélection et de requalification des salariés en place. Elle repose sur le volontariat des candidats, mais ceux-ci sont ensuite sélectionnés, avant l'entrée en formation, sur la base de leur niveau de connaissances. La préparation de ce diplôme est réservée aux techniciens et aux agents de maîtrise qui ont une expérience professionnelle et qui sont titulaires au minimum d'un Brevet d'études professionnelles (BEP) électronique ou électromécanique ou d'un baccalauréat technique. L'objectif de l'entreprise était d'amener en deux ans environ cent salariés au niveau de technicien supérieur. D'une durée de 400 heures, cette préparation est organisée en collaboration avec une école d'ingénieurs. Elle se déroule en alternance dans l'école et dans l'entreprise.

L'entreprise D (4000 salariés) est une importante société de vente par catalogue. Le dispositif qu'elle a construit est le résultat d'une double réflexion de l'entreprise par rapport à son avenir. Les évolutions en cours dans la vente par correspondance mettent en relief d'une part les décalages qui existent entre les potentiels actuels des salariés et les exigences de demain et d'autre part la volonté de gérer cette évolution en excluant le recours à des licenciements. Un groupe de travail, piloté par les cadres supérieurs les plus directement concernés par les réorganisations et la Direction des relations humaines et auquel participent des représentants du personnel, va élaborer un modèle baptisé «pompe aspirante» ou «formation- mobilité» dont l'objectif est d'orienter la gestion de l'emploi.

Ce dispositif global intitulé «formation-mobilité» prend appui sur le schéma suivant :

- la disparition des postes peu qualifiés dans l'entreprise risque de s'accélérer rapidement du fait de l'évolution technique;
- d'autres postes apparaissent, mais ils ne sont pas situés dans la continuité directe des postes en disparition et ils nécessitent en outre un niveau plus élevé de qualification;
- l'entreprise ayant décidé de limiter strictement ses recrutements, il faut pourvoir les nouveaux emplois par mobilité interne;
- mais l'écart de qualification entre les emplois qui disparaissent et les nouveaux emplois est trop important; il faut mettre en place un système de mobilité généralisé permettant d'effectuer des glissements par paliers successifs à partir d'un repérage des «métiers intermédiaires».

Le travail mis en œuvre par le groupe de réflexion sera donc de repérer ces «métiers intermédiaires», les «métiers paliers» et d'identifier les salariés les plus rapidement susceptibles de les pourvoir, moyennant une formation qui n'excède pas six mois.

À la suite de ce travail sera mis au point et proposé aux salariés un ensemble de stages de formation professionnelle correspondant à chacun de ces «métiers-paliers», stages dont la réalisation sera confiée à des organismes publics, comportant une articulation étroite avec des «formations-terrain» proposées par les services d'accueil ultérieur des stagiaires.

On retrouve ici encore le schéma établi dans chacune des opérations décrites, à savoir une phase de sensibilisation qui tente de mobiliser le maximum de salariés, une phase d'évaluation qui vise à tester le potentiel des candidats à la formation et enfin la phase de formation.

3. DES DISPOSITIFS DIFFÉRENTS MAIS CONVERGENTS

Ces dispositifs, bien qu'ils soient mis en place dans des contextes industriels très différents, présentent les caractéristiques communes suivantes :

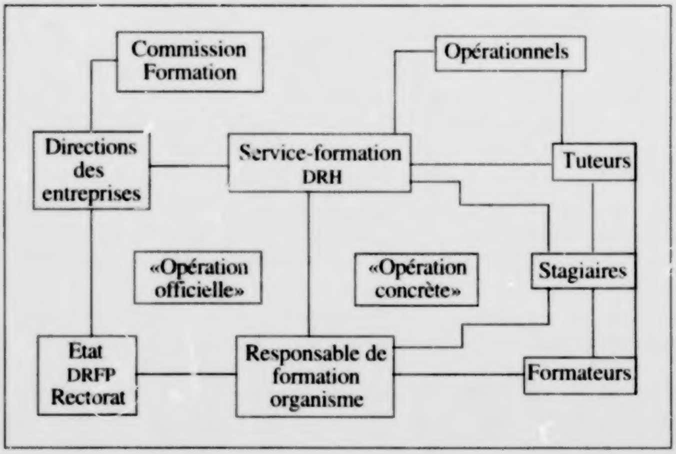
- ils sont les produits de décisions stratégiques qui impliquent non seulement le service-formation et la Direction des relations humaines, mais aussi l'encadrement supérieur;
- ils visent des collectifs précisément désignés et s'inscrivent dans une stratégie de gestion interne de l'emploi qui implique non seulement une transformation des professionnalités mais aussi une modification des identités professionnelles;

- ils présentent des schémas de construction identiques qui comportent trois phases principales : une phase d'information et de sensibilisation des collectifs visés, une phase d'évaluation ou de sélection des stagiaires et une phase de formation;
- ils s'opposent par la durée des formations aux propositions qui sont habituellement faites aux catégories qu'elles touchent;
- ils reposent sur une conception de formation assez proche du modèle scolaire, mais qui recherche une articulation de plus en plus étroite avec les savoirs de la sphère issus du travail;
- ils ont pour partenaires éducatifs, dans la plupart des cas, des organismes publics susceptibles de proposer une validation officielle.

Ces caractéristiques communes dessinent les contours des nouvelles approches expérimentées par les entreprises en matière de formation diplômante. Celles-ci tendent à s'établir comme partenaires actifs de la conception et de l'organisation d'opérations dont les objectifs, les modalités pédagogiques, les contenus et les conditions d'évaluation et de validation finales s'inscrivent traditionnellement dans le champ scolaire et correspondent à des logiques de formation extérieures à l'entreprise.

Chacune des opérations présentées plus haut est le produit de négociations singulières et de constructions originales qui consacre l'émergence de nouvelles configurations d'acteurs dans ce champ de la formation. La multiplication du nombre des acteurs impliqués et la redéfinition de certains rôles traditionnels qu'elles imposent ont pour effet de construire en réalité, pour chaque opération, deux opérations décalées dans le temps, comme l'indique le schéma ci-après :

- une opération «officielle» qui mobilise les pouvoirs publics, les directions des entreprises et les responsables de formation qu'ils appartiennent à l'entreprise ou à l'organisme et parfois les organisations syndicales;
- et une opération nouvelle qui implique principalement les responsables de formation, les formateurs et les stagiaires.



Dans tous les cas, l'initiative appartient et reste à l'entreprise. Celle-ci sollicite des organismes dont elle souhaite obtenir la collaboration à la fois en fonction de la capacité qu'elle leur reconnaît à intervenir dans le champ des formations qualifiantes (c'est ce qui explique le recours massif à des établissements publics) et de la qualité des modes de coopération antérieurs qu'ils ont pu entretenir.

Elle mène avec eux des discussions en général très étalées dans le temps pour déboucher sur une opération concrète qui est le reflet de cette nouvelle répartition des rôles entre les acteurs. À l'organisme revient le choix des contenus et leur articulation, et ce d'autant plus fortement que la validation retenue correspond à un diplôme officiel dont les contenus sont relativement figés, le choix des formateurs et des supports pédagogiques. L'intervention de l'entreprise a tendance dans ce domaine à se limiter à des demandes d'aménagement ou d'ajustement commandées par la spécificité de ses produits, de ses technologies ou des publics visés. En revanche, l'entreprise est beaucoup plus exigeante sur les modalités concrètes d'organisation des opérations, sur les modalités de recrutement (de sélection?) des stagiaires, sur la définition des parcours de formation avec des demandes de validation des acquis professionnels, sur les modalités d'évaluation finale et en particulier sur le rôle qu'elle pourra jouer à cette étape de la démarche.

4. L'ENTREPRISE CRÉATRICE D'UN NOUVEAU MODÈLE DE FORMATION

Les opérations concrètes, produits de ces transactions entreprises-organismes, mettent donc en relief des formes d'investissement de la part de l'entreprise dans un champ qui est traditionnellement celui de l'institution scolaire sous ses diverses formes. Elles manifestent un renforcement de la tendance qu'a l'entreprise aujourd'hui à se présenter comme *instance de formation à part entière*. Elle tend à s'approprier, de façon encore mal maîtrisée ou peu élaborée, certains éléments constitutifs de la démarche instituée par le modèle scolaire, pour tenter de faire émerger, encore expérimentalement, un nouveau «modèle de formation professionnelle» ou plus exactement, pour le moment pensons-nous, un nouveau modèle de constitution des savoirs professionnels destinés à la maîtrise de systèmes de travail plus complexes et évolutifs.

Même si l'entreprise accepte, momentanément sans doute, de la part de l'organisme partenaire une définition des contenus en référence plus ou moins stricte avec des savoirs académiques, elle tente toutefois de s'assurer le contrôle ou la maîtrise de l'articulation des savoirs proposés. Articulation *des savoirs et des outils issus de la sphère de la formation*, de l'univers scolaire (des savoirs généraux destinés à doter le stagiaire de capacités d'analyse, de compréhension et d'expression et des savoirs techniques «abstraits» visant la maîtrise générale d'un champ d'activités) et *des savoirs et des outils issus de la sphère du travail* (des savoirs pratiques qui visent la maîtrise concrète des opérations, impliqués par les nouveaux postes de travail et l'intégration à la vie des collectifs), en prenant appui sur *les savoirs accumulés par l'expérience du travail et de l'entreprise, voire par l'expérience sociale ou familiale*.

Ces opérations paraissent en quelque sorte comme des lieux expérimentaux où se testent, en vraie grandeur, de nouveaux modes de constitution des savoirs professionnels.

Parmi les questions qu'elles posent, certaines interrogent directement le système de formation initiale et la façon dont il va ou non faire évoluer le mode de constitution initial des compétences. Le fait que toutes ces expériences se déroulent en formation continue, mais à la périphérie de la formation initiale, dans des organismes inscrits dans ce champ, indique un lieu possible d'enjeux.

D'autres concernent les jeux d'acteurs constitutifs de ces opérations :

- l'État qui est sollicité à deux titres : pour le financement de la totalité ou d'une partie de la formation et pour la certification;
- les entreprises comme entités, avec leurs différents niveaux d'acteurs : la direction générale, la hiérarchie, les acteurs de la formation mais aussi un acteur qu'on a relativement peu vu dans les négociations mises en œuvre, l'acteur syndical, dont le rôle reste dans l'état actuel des négociations assez traditionnel se contentant de défendre l'idée de diplôme et de la classification à l'issue du parcours mais intervenant peu dans la conception du processus;
- les organismes de formation, largement remis en cause dans leurs pratiques par la négociation et la mise en place de ces nouvelles approches de la formation professionnelle;
- les individus eux-mêmes sur qui on fait peser une charge de plus en plus lourde, qui sont chargés de se mobiliser sur le principe du «chacun maintient son propre emploi», pour un projet qui est souvent loin d'être stabilisé et d'y consacrer une part plus ou moins importante de leur temps personnel.

RÉFÉRENCES

D'IRIBARNE, A. (1988).
La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Presse du CNRS.

DUBAR, C., DUBAR, E., ENGRAND, S., FEUTRIE, M., GADREY, N. et VERMELLE, M.C. (1989).
Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise. Multigraphié LASTREE.

MEIGNANT, A. (1986).
La formation atout stratégique de l'entreprise. Paris : Éditions d'Organisation.

Salariés dits de bas niveau de qualification : identités professionnelles et rapports aux savoirs

Élisabeth Charlon
Université de Lille I
Lastrée

Lors d'une précédente enquête[1], nous mettions en évidence l'émergence, au cours des dernières années, de nouvelles logiques de formation dans les grandes entreprises lorsque celles-ci sont confrontées à des transformations des technologies ou de l'organisation du travail. Ces logiques peuvent se succéder dans le temps ou être utilisées de façon concomitante dans divers secteurs d'une même entreprise.

Nous distinguions une logique d'optimisation qui se caractérise par une formation organisée essentiellement sur le lieu de travail, avec des personnels formateurs issus de l'encadrement et du service formation, et qui est destinée à favoriser l'appropriation, par les salariés, des nouvelles techniques et des nouvelles formes de travail et, par l'encadrement, des savoirs ouvriers acquis au fil de l'expérience quotidienne; une logique d'anticipation qui se caractérise par un recours important à la formation générale et technologique dispensée par des organismes de formation externes à l'entreprise, en négociation étroite avec celle-ci, y compris sur les contenus des savoirs dispensés, dans la perspective de préparer les salariés à des transformations des techniques et des produits non encore définies mais dont on prévoit qu'elles requerront des savoirs théoriques plus étendus ; une logique d'accompagnement qui tente d'articuler savoirs généraux, savoirs techniques et savoir-faire et qui prépare les changements techniques amorcés par une mobilisation de la main-d'œuvre pour une montée progressive dans des filières théoriques d'emplois nouveaux[2].

Après une première phase d'enquête auprès des directions d'entreprise, nous poursuivions l'approche de ces innovations par des entretiens non directifs auprès des salariés concernés par des transformations, ou pouvant l'être à terme, et par des observations de la formation au travail lorsque celle-ci était au cœur de la logique de l'atelier.

Chaque chercheur mettait alors en évidence l'émergence de quatre identités professionnelles, toutes fort convergentes d'une entreprise à l'autre, quelle que soit la logique de formation développée par celle-ci et rassemblant l'ensemble des catégories professionnelles de production (ouvriers ou employés, maîtrise et techniciens) dans les activités industrielles et tertiaires.

---

1 «Production et usage de la formation dans et par l'entreprise». Recherche menée par des chercheurs du GREE (NANCY), du CEREQ (Paris), de l'IREP et du GEGER (GRENOBLE) et du LASTREE (LILLE). Une présentation générale de la recherche, de ses hypothèses principales et de ses premiers résultats a été effectuée dans «Actualité de la formation permanente», 26(Oct.-nov. 1988), 66 à 84.

2 Pour une présentation plus détaillée se reporter à *«Actualité» op. cit.* «les innovations en matière de formation», 76 à 79.

Ces identités professionnelles, au nombre de quatre, peuvent être définies, de façon résumée :

- des salariés exclus, en voie de marginalisation dans le travail, non demandeurs de formation, en raison de leur âge, de leurs difficultés d'adaptation aux changements et de compréhension des enjeux économiques et de difficultés sociaux de ces derniers;
- des salariés mobilisés pour leur entreprise qui se forment, deviennent des acteurs des transformations qu'ils souhaitaient, en transmettant leurs savoirs nouveaux et dont ils espèrent recueillir des améliorations diverses (travail plus facile et plus riche, produits de meilleure qualité, promotion personnelle);
- des salariés bloqués pour des raisons diverses, soit qu'ils ont acquis un niveau de formation et d'expérience qui leur aurait permis, jadis, d'espérer une promotion dont désormais les règles sont changées, soit qu'ils ont privilégié l'acquisition d'un niveau de formation générale au détriment des formations techniques, soit qu'ils échouent dans la formation entreprise ou l'accès à la promotion par mauvaise évaluation de leurs aptitudes;
- des salariés autonomes qui, déjà engagés dans des formations personnelles qualifiantes, songent à les valoriser dans l'innovation en cours ou, s'ils n'y parviennent pas, à les utiliser pour une mobilité ascendante hors de l'entreprise[3].

Ces identités sont structurées par une socialisation primaire, une trajectoire scolaire, une socialisation professionnelle marquée par des formations de mise au travail, des formations continues et des mobilités inter et intra-entreprise, une représentation de son avenir et de l'avenir de son entreprise. Tels ont été les thèmes sur lesquels ont porté nos entretiens et les analyses de ceux-ci.

Repartant de ces travaux successifs et des entretiens recueillis, notre attention se porte désormais plus particulièrement sur la population interrogée dite de bas niveau de qualification.

Nous avons défini celle-ci de la façon suivante : les personnes qui ne détiennent aucun diplôme de niveau V dans la spécialité de leur emploi acquis en formation initiale ou en formation continue et ont ou sont occupées à des tâches de production de biens ou de services qui ne nécessitent qu'une formation courte de mise au travail (inférieure à un mois) même si leur affectation dans une grille de classification, acquise par ancienneté, leur confère une reconnaissance de qualification. Nous ne refusons pas de considérer qu'un salarié puisse acquérir une réelle qualification par effectuation, mais nous pensons que, lorsqu'il sera confronté à des transformations techniques ou du travail d'envergure, ressurgiront alors des hésitations, angoisses ou blocages explicables notamment par l'absence de certification comme gage d'une maîtrise de l'ensemble des savoirs qui font une qualification de niveau V (si tant est que celle-ci existât vraiment de façon homogène).

3 Pour une présentation plus détaillée se reporter à *Éducation permanente*, *104*. «Formation et changement dans les entreprises». Charlon-Dubar, E. et Vermelle, M.C. Identités salariales et rapports aux savoirs ou à Dubar, C. (1990). Innovations en formation et nouvelles identités salariales. In *Études et expérimentations en formation continue*, *4*, 15 à 17.

Notre hypothèse est que cette population, même si elle peut apparaître plus ou moins homogène sur le plan du niveau de formation, est hétérogène du fait qu'elle entretient des rapports différents à la formation et aux différents types de savoirs requis pour satisfaire aux exigences d'un emploi en transformation. Elle reste hétérogène même si des politiques de formation ambitieuses sont mises en œuvre (cf les trois logiques de formation) car, dans l'état actuel de la négociation de la formation, les salariés concernés restent complètement étrangers à son élaboration.

Les salariés dits de bas niveau de qualification sont répartis entre les quatre catégories d'identités définies plus haut. Ils sont fondamentalement marqués par l'image qu'ils se font de leurs capacités à acquérir et à se voir reconnaître les différents types de savoirs nécessaires à l'exercice d'un emploi en transformation. Cependant, cela ne les empêche pas de se forger une hiérarchie implicite des secteurs d'activité parmi lesquels le fait de-passer pour se promouvoir socialement, mais cette promotion une fois effectuée n'aura pas remis en cause leur propre dévalorisation quant à leur capacité d'apprendre.

Pour vérifier cette hypothèse nous avons sélectionné 55 entretiens de personnes correspondant à la définition précédemment énoncée parmi 85 entretiens entièrement retranscrits. Ces personnes appartiennent à trois entreprises implantées dans un même bassin d'emploi et ne sont distantes que de peu de kilomètres.

Chaque entreprise a développé, au cours des années qui viennent de s'écouler, au moins une des trois logiques de formation marquée par des efforts substantiels de constructions de cursus et de contenus, d'information des salariés et de financement.

L'entreprise P appartient à la branche textile. Elle compte 3105 salariés lors de l'enquête dont 71,6 % d'ouvriers et 52,1 % de femmes. Elle a développé une logique d'optimisation pour accompagner la montée en capacité d'ateliers intégrés de filature[4].

L'établissement H appartient à la branche électronique-bureautique. Il comporte 585 salariés dont 57,1 % d'ouvriers et 11,5 % de femmes. Il s'inscrit dans une logique d'anticipation. Après une activité de reconditionnement de photocopieurs, considérée par les salariés comme «intéressante» parce qu'elle est organisée en cycles de travail longs, cette unité produit actuellement des machines à écrire et des sous-ensembles de photocopieurs selon des temps de cycles de quelques secondes à une heure et demie[5]. Les salariés, volontaires pour se former, sont classés en différents niveaux par des tests d'évaluation de connaissances.

L'entreprise C appartient à la VPC. Elle comporte 4 332 salariés au moment de l'enquête dont 41,6 % d'ouvriers et 73 % de femmes. Elle developpe alors une politique de formation selon une logique d'accompagnement (suppression progressive des postes d'emballeuse et développement d'une filiale de prêt à la consommation)[6]. Les salariés

---

4 Entretiens réalisés par E. Charlon-Dubar. Par atelier intégré, on entend le regroupement, dans un même atelier, des phases de l'élaboration du produit jusqu'alors séparées et donnant lieu à l'existence de métiers différents.

5 Entretiens réalisés par S. Engrand et M. Feutrie, typologie de M. Feutrie.

6 Seuls les entretiens entièrement retranscrits ont pu être utilisés. Ils ont été réalisés par N. Gadrey et A. Zawadski, typologie mise au point par N. Gadrey. Que ces collègues soient ici remerciés de la confiance qu'ils me manifestent en me prêtant leurs matériaux.

sont sélectionnés pour des emplois précis par tests psychotechniques et par test d'évaluation de niveau pour l'envoi en formation. D'autres formations d'attente sont proposées si le salarié échoue aux tests.

D'importants mouvements de main-d'œuvre se sont produits entre ces trois entreprises : du textile vers la VPC ou vers H, cette entreprise étant d'implantation relativement récente. Ce mouvement est globalement vécu positivement, car il s'agit de passer du «sale au propre», du «vieux au moderne», de la branche en crise à celle en expansion; les salariés n'en ressentent pas moins les mêmes difficultés lorsqu'il s'agit de se préparer à un «autre métier» ou à une autre façon de travailler.

Par cette proximité géographique et culturelle et par la similitude des tâches effectuées (travaux répétitifs) dans la diversité des politiques de formation d'entreprise et de branche, nous pensons limiter le plus possible le nombre de variables à l'œuvre, laissant les variables liées aux rapports et aux savoirs, plus libres d'agir.

Par rapport à la population mère de nos 85 personnes interrogées, nous retrouvons chez les personnes dites de bas niveau presque la même proportion d'hommes que de femmes (36 % d'hommes dans la population totale des personnes interrogées, 40 % chez les «BNQ») et la même répartition par tranche d'âge (40 % de moins de 35 ans). Dans les deux échantillons, la proportion de personnes ayant eu accès à la formation professionnelle continue est comparable également (soit 50 %), celle des personnes sans formation initiale baisse considérablement en raison de notre définition de la population des «BNQ».

Après cette première comparaison des échantillons, nous nous sommes livrée à une lecture approfondie des 55 entretiens afin de vérifier si, bien qu'ils aient été effectués par trois chercheurs différents, les classements par types, deux ans après convergeaient. Seuls 10 % des entretiens ont changé de type; il s'agissait essentiellement de cas à la marge d'un type pour lesquels la subjectivité du chercheur est plus difficilement neutralisée. Ainsi stabilisée, la typologie ne sera plus modifiée.

Répartition par types des salariés interrogés
qu'ils soient ou non de bas niveau de qualification

Entreprise Types	H Électronique Bureautique	C VPC	P Textile	t«BNQ»	T
Type 1	8	7	6	21	27
Type 2	2	7	5	14	20
Type 3	7	5	2	14	25
Type 4	3	1	2	6	13
t«BNQ»	20	20	15	55	
T	**20**	**43**	**22**		**85**

Même si raisonner sur de petits effectifs invite à la prudence, il est cependant à remarquer que les salariés de type 1 ne sont constitués que pour les trois quarts de salariés dits de bas niveau. Ces derniers constituent presque la même proportion des salariés du type 2 qui sont les plus mobilisés pour le changement et en faveur de l'innovation envisagée. Il semble donc faux de penser qu'une entreprise ayant une forte population de salariés non qualifiés sera en difficulté d'adapter sa main-d'œuvre si elle est amenée à des transformations requérant une compétence plus grande.

De la même façon, des «BNQ» développent des stratégies complexes de formation (type 4) n'excluant pas la possibilité d'une promotion ou d'un reclassement y compris interne.

Être «bloqué», c'est-à-dire appartenir au type 3, ne signifie pas appartenir à la catégorie des salariés de bas niveau.

Les effectifs — importants pour un traitement qualitatif — faibles pour un traitement quantitatif ne permettent pas de dire si une logique de formation est préférable à une autre; cependant, la répartition des salariés de l'établissement H peut faire naître quelques interrogations. Nous y reviendrons.

Les entretiens sont ensuite analysés selon une grille nouvelle : quels savoirs étaient disponibles, pour la personne à la sortie de l'école? Quels savoirs ont été mobilisés lors de ses différentes mises au travail, de ses différentes formations, dans ses différents lieux de socialisation (si ce thème a été abordé dans l'entretien)? Quelles relations la personne entretient-elle à ces différents savoirs? Comment perçoit-elle ou non leur articulation et leur utilisation dans l'emploi occupé? Quels savoirs pense-t-elle devoir acquérir pour occuper, ou non, les emplois susceptibles de lui être offerts demain, qu'il s'agisse d'emplois de niveau de qualification identique ou supérieur, incluant ou non une responsabilité plus grande, notamment de gestion de personnel.

TYPE 1 — *Les exclus ou l'entretien de l'a-connaissance des salariés dits de bas niveau de qualification*

Vingt et une personnes composent ce type et sont issues, à part égale, de chacune des trois entreprises. Si les hommes sont légèrement sur-représentés, les personnes de plus de trente-cinq ans le sont largement (15 sur 21). Les personnes qui n'ont suivi aucune formation initiale de type technique sont deux fois plus nombreuses que les autres. Cette différence s'accentue encore pour l'accès à la formation continue puisque 15 personnes n'ont jamais suivi aucun stage.

Deux tiers des personnes ont connu au moins deux entreprises, les salariés de H étant largement les plus mobiles, car ils sont passés plus souvent par les agences d'intérim pour occuper des emplois de manutention : être chez H constitue une stablisation professionnelle doublée d'une promotion de l'image de soi que l'on donne : *(«quand on parle de la H autour de nous : "Oh vous travaillez à la H!" ... Quand on me dit : "c'est de l'électronique",... "j'dis faut pas confondre" ... on fait de l'assemblage, c'est pas pareil»).*

Il est encore à remarquer que treize personnes viennent du textile ou n'ont connu que cette branche d'activité. Sans stigmatiser l'emploi textile, il faut rappeler que cette branche reste une de celles dans lesquelles le taux d'ouvriers non qualifiés reste parmi les plus élevés.

Non seulement seize personnes n'ont connu que la scolarité obligatoire, mais douze n'ont pas obtenu leur certificat d'études primaires. Elles gardent un très mauvais souvenir de l'école ce qui amène neuf d'entre elles à refuser toute formation qui, par définition, pour elles, ne peut que ressembler à l'école : lieu de l'immobilité, de l'incompréhensible parce qu'à la fois on ne comprend pas ce qu'il s'y fait ni à quoi cela sert.

Leurs expériences de formation, pour la mise au travail, se sont bornées à une formation sur le tas ou en doublon pour treize d'entre elles, à une formation en doublon et en salle afin de «comprendre le produit» pour six autres. Toutes sauf une — la seule qui parle de l'exigence de qualité du travail comme impératif économique — décrivent leur travail comme essentiellement répétitif. Lire, écrire, compter sont des compétences qui ne sont jamais mobilisées dans l'emploi occupé (au-delà de la lecture de plan de câblage qui ressemble à du «raccommadage comparé à ce qu'on faisait chez A» et de la lecture de chiffres dissociés du nombre, de l'écriture de nombres à deux ou à trois chiffres).

S'il est arrivé à quelques-unes de ces personnes de changer d'emploi, leur temps de mise au travail n'a jamais excédé deux semaines, s'est limité souvent à quelques heures.

Pour quinze d'entre elles, le mot de formation, s'il n'est pas lié à licenciement, est lié à mobilité. Or, elles la refusent. La mobilité dans l'entreprise leur laisse un souvenir de sanction : on ne mute que les personnes instables, les personnes incapables de tenir la cadence de la production, les gens qui «s'en foutent». Bouger, c'est perdre ses amis, «sa famille», c'est même ne plus savoir avec qui manger à la cantine, car les places sont immuables. Bouger, c'est encore aggraver ses conditions de travail, car remplacer une ouvrière absente ne peut signifier que remplacer quelqu'un qui «tient mal ses machines» (les entretient mal) ou qui occupe de mauvaises machines dans le textile.

Ne pas bouger devient même, pour cinq personnes, la quasi-preuve qu'elles sont irremplaçables. Elles aimeraient bouger pour connaître d'autres postes, mais comme le dit plus loin l'une d'entre elles : «Je ne suis qu'un ouvrier; on ne me demande pas de comprendre mais de faire».

S'il fallait se former pour garder son emploi, elles le feraient (sauf une femme) à condition que la formation se fasse sur le tas (10/21) et elles doutent d'ailleurs qu'une formation soit à l'avenir bien utile (9/21).

Le mot formation évoque la promotion pour douze d'entre elles, mais, si trois sont sûres de l'existence d'un lien d'automaticité entre formation et promotion, trois réfléchissent tout haut et affirment qu'il n'existe aucune filière de promotion dans leur entreprise (même si elles en énoncent par ailleurs) ou encore que la promotion n'est que l'effet de la chance ou du piston.

La conjugaison d'un mauvais souvenir de l'école, de l'occupation d'emplois requérant uniquement des savoirs «manuels», disent-elles, et de l'absence de promotion en amène plus de la moitié à refuser toute formation de type scolaire («on fait un cours au tableau puis un exercice en laissant les stagiaires une heure, puis c'est la correction. Si on n'a pas d'aide à la maison, on coule»). D'autant que trois ont déjà échoué en formation continue (préparation de CAP ou de formation préparatoire à la maîtrise). Les difficultés en français ou en mathématiques sont évoquées, à parts égales, par le reste des personnes interrogées.

Elles sont les plus bavardes de toutes quant à l'énoncé des raisons qu'elles ont pour ne pas se former. Outre celles déjà évoquées qui tiennent au travail effectué et à l'entreprise, elles n'ont «pas le niveau» et elles le savent si bien que plusieurs refusent même de passer les tests («se faire prendre le niveau»). Une salariée qui a beaucoup hésité à se présenter aux tests justifie son hésitation : «Si ça tombe, je ne suis même pas bonne à être ici».

Elles évoquent l'absence d'ambition personnelle en raison d'une intériorisation de limites qu'elles disent objectives (le niveau, le caractère) ou propres au monde de l'entreprise.

«La formation là-dessus, on peut pas en avoir trop! Faut pas quand même pas trop en mettre dans la tête des gens ... C'est-à-dire que je suis ouvrier, alors je dois pas le savoir». «Ils nous ont montré des plans pour demander notre avis, si ça nous plaisait... C'est bien parce que malgré tout c'est nous qu'on travaille dessus».

Elles ont peur des responsabilités, sont trop âgées (ce frein est évoqué dès l'âge de 32 ans), ont trop de charges familiales (enfants à aller chercher en classe, mari autoritaire, maison à retaper).

Elles ont surtout peur de ne pas assimiler : *«Si j'arrive, je serai contente, je serai fière de moi ... mais si j'arrive pas... je serai désolée, je me sentirai diminuée, ma fierté elle en prendrait peut-être un coup !»*

TYPE 2 — *Les mobilisés ou le perfectionnement des connaissances des salariés dits de bas niveau de qualification*

Ce type rassemble quatorze personnes dont la moitié a moins de trente-cinq ans. Les hommes y sont très minoritaires (2/14), les salariés de H également (2/14); cela contribue sans doute à limiter la mobilité de l'ensemble (8 personnes n'ont connu qu'une seule entreprise mais assortie de plusieurs emplois) ; la moitié est passée par ou est dans une usine textile.

S'ils n'ont pas plus suivi de formation technique initiale que les salariés du premier type, ils ont eu deux fois et demie plus souvent accès à la formation continue.

Cependant, le niveau de formation générale est supérieur à celui du niveau moyen du type précédent. Si la majorité n'avait pas obtenu le CEP, cette fois, six femmes sont

titulaires du BEPC (quatre ont moins de trente ans, mais deux ont 44 et 50 ans, ce qui signifie qu'elles étaient déjà plus formées que la majorité des filles de leur classe d'âge). Hommes et femmes n'ont pas quitté l'école en raison d'un échec, mais à cause d'une situation familiale qui le nécessitait ou d'un goût limité pour le métier en préparation.

Personne donc ne parle de crainte de la formation d'autant plus qu'ils décrivent avec minutie les formations reçues, soit lors de leur mise au travail, soit lorsqu'ils ont, à leur demande, changé d'emploi. S'ils ont été formés sur le tas, ils le regrettent, car cette situation privilégie l'apprentissage du geste, ce qui est normatif et ne permet pas de «comprendre comment ça marche». Ils préfèrent ou auraient préféré une formation «en salle» au cours de laquelle le produit est présenté, expliqué. Ils se sont servi des connaissances acquises au cours de leur formation initiale pour mieux maîtriser et réemployer les documents techniques disponibles (le dessin technique, l'habitude de travailler à l'envers en fonderie, l'électrotechnique) ou pour augmenter leur mobilité (la dactylographie, la comptabilité).

Ils se sont surtout formés par un appétit de mobilité que l'entreprise leur a laissé satisfaire.

Onze disent aimer bouger, changer de travail, car cela leur permet de comprendre davantage le produit et le procès de travail, les changements techniques d'un produit à l'autre.

Formation et changement sont liés : les salariés se forment spontanément pour mieux comprendre leur nouvel emploi; l'encadrement leur propose de la formation parce qu'ils sont curieux ; comme ils ont «le goût de l'effort», ils s'adaptent d'autant mieux au changement par la formation (9/14).

Toute transformation du travail, qu'elle aille dans le sens d'un enrichissement des tâches ou dans le sens d'une baisse d'intérêt de la tâche si elle leur fait découvrir un nouveau produit (chez H), les stimule, car ils aiment apprendre (7/14).

Leur ambition s'accroît d'autant plus (9/14) qu'ils connaissent les filières de promotion (7/14), savent que la formation est le plus sûr moyen d'y parvenir : aucun n'évoque la promotion par «coup de chance».

Autant les salariés du type 1 étaient prolixes en énonciation des freins à se former, autant ceux-ci le sont en raisons qu'il y a à se former.

Si quatre reconnaissent qu'il faut d'abord passer par une formation de thérapie (pour se rassurer), cinq soulignent que la formation reçue dans l'entreprise ou dans un stage sert au travail; mais elle sert aussi dans toutes les situations de l'existence (l'assertivité sert dans les relations avec les enfants; les maths servent à suivre les études des enfants, à bricoler chez soi; l'électronique, à dépanner des téléviseurs; la résolution de problème, à tout instant ...).

Non seulement tous les savoirs servent, mais ils s'articulent entre eux. De l'observation (la grosseur d'un fil), une ouvrière de chez P passe à la lecture d'une fiche technique (fiche de partie), à la compréhension du fonctionnement de la machine (savoir, savoir-faire et outillage dérobés au mécanicien), à la règle de trois (calculer une preuve de titrage de fil).

Une seule personne affirme encore que la formation sur le tas est supérieure à toute formation mais le savoir qui intimide le plus, qui semble le plus difficile à acquérir est celui du langage : onze personnes sur quatorze citent le français comme «matière» à maîtriser prioritairement. Elles citent bien sûr l'orthographe (pour transmettre des informations, des consignes, faire des comptes rendus) mais surtout la langue orale (et elles ne sont que quatre à être issues de l'entreprise qui fait du «niveau français» la clé de voûte de son dispositif de mobilité!).

Ce que je voudrais, c'est apprendre à dire ou à écrire les améliorations dans les procédures de montage des pièces. Technicien au niveau de l'atelier, ça me déplairait pas, pas des méthodes non plus, parce que là j'ai quelque chose à dire, d'être affecté à un «pilot plan»[7] constant ici. Ce serait superbe d'être technicien (Salarié de chez H).

Les citations de ce type pourraient être multipliées : elles montreraient toutes que les salariés sont sensibilisés à la réussite économique de leur entreprise comme enjeu du maintien de leur emploi, de l'amélioration de ses conditions d'exercice et de leur promotion (9 personnes évoquent spontanément ce thème et 7/14 évoquent les formations à la qualité et les définissent non comme «du baratin» (type 3) mais comme un «message de l'entreprise» qu'elles resituent dans un contexte économique international).

Elles montreraient encore que les salariés de ce type sont conscients d'être, en tant qu'exécutants, les seuls à détenir un savoir irremplaçable, celui du faire, celui de l'atelier (6/14), qu'il est de leur responsabilité de le transmettre (6/14) parce que l'exécutant doit être une force de proposition (6/14) pour l'amélioration du travail et de la qualité. Ils ont la certitude que de nouveaux métiers se préparent (8/14) et que, non seulement eux, mais aussi leurs collègues de travail, passent ou vont devoir passer d'un «travail manuel à un travail intellectuel» (6 personnes encore mais ce ne sont jamais les mêmes qui évoquent l'ensemble de ces thèmes).

Aussi la maîtrise de la langue devient un enjeu capital pour eux comme pour tous : ils veulent mieux parler pour se faire entendre de l'encadrement, des chefs, des directeurs, pour expliquer à leurs collègues et pour mieux utiliser leurs capacités : 7 personnes sur 14 attendent de leur travail qu'il les enrichisse, 4 autres veulent créer quelque chose — pas seulement quelque chose qui se voit comme dans le type 1 (évoqué 3 fois) — mais quelque chose qui sert socialement.

---

7 Projet de nouveau produit comportant conception, procédure d'industrialisation, étude des coûts, etc.

TYPE 3 — *Les bloqués : compenser les «handicaps» des personnes dites de bas niveau de qualificaiton?*

La population de ce type est de quatorze personnes qui présentent à la fois des caractéristiques de la population du type 1 et des caractéristiques du type 2.

Les hommes et les femmes sont représentés à la même hauteur que dans l'échantillon global mais, comme dans le type 1, les personnes de plus de 35 ans sont sur-représentées (10/14) et les personnes sans formation initiale sont deux fois et demie plus nombreuses. Cependant, comme dans le type 2, l'accès à la formation continue est largement majoritaire (8 personnes).

Les personnes qui ont connu une forte mobilité inter-entreprise restent dominantes comme dans le type 1 (11/14) et c'est toujours l'entreprise H qui se trouve sur-représentée. Le textile reste toujours massivement branche d'initiation au travail (10/14).

Ces salariés ont connu des formations de mise au travail aussi diversifiées que les personnes du type 2, mais ils développent des réactions différentes. Sans culte particulier pour la formation sur le tas, ils distinguent dans la formation proposée par l'entreprise qu'elle s'effectue dans ou hors de l'entreprise, celle qui ne sert que l'entreprise de celle qui sert l'entreprise et l'individu qui la fréquente. Dans la première catégorie, ils mettent les formations — message (qualité) qu'ils rejettent majoritairement comme inutiles («on le fait déjà»), comme des duperies («les chefs n'en tiennent aucun compte pour eux-mêmes»), les formations pour la connaissance du produit et les formations techniques finalisées (formation en électricité limitée à l'utilisation au poste). Dans la seconde catégorie, ils mettent toutes les formations, qu'elles soient générales (français, maths) ou techniques, pourvu qu'elles soient finalisées par l'obtention d'un CAP dont la valorisation immédiate serait une promotion dans l'entreprise.

Ils sont favorables à la mobilité et l'ont, pour la plupart, déjà connue (9/14) mais ils doutent. S'ils connaissent les filières de promotion dans l'entreprise, ils croient cependant que la cote d'amour reste un critère d'accès important, ils ont envie de prendre plus de responsabilités, mais l'entreprise et la hiérarchie les méprisent.

Ils désireraient se former, mais ils ont peur du refus de l'entreprise, non pas qu'ils l'aient déjà essuyé, mais parce qu'ils ont peur de ne pas réussir (5/14) qu'il faut d'abord qu'ils se réassurent quant à leurs capacités d'apprendre (7/14), qu'ils surmontent les problèmes matériels d'organisation (famille, transport).

Ils ont surtout le souvenir d'échecs scolaires en formation initiale et même en formation continue (3/14) : ils savent qu'il faut fournir, en dehors des cours, un travail personnel auquel ils n'ont jadis pas su faire face (7/14).

Même s'ils mesurent le sens de l'évolution des emplois (6/14), ils se donnent de bonnes raisons pour ne pas sauter le pas de la formation (les capacités, l'âge, le sexe, le manque de force, de chance).

Ils craignent plus que tout l'échec en mathématiques (11/14) mais aussi en français (9/14). Ils présentent la formation générale comme un préalable indispensable à tout apprentissage professionnel sans pour autant articuler les différents types de savoirs : la nécessité de transmettre les savoirs n'est pas au cœur de leurs préoccupations comme pour le type 2 (thème évoqué une seule fois); l'importance de la formation pour la bataille économique ne les effleure guère (2/14); ils n'ont pas le sentiment d'avoir acquis quoi que ce soit au cours de leur vie professionnelle. Alors?

En groupe, j'ai vu que j'étais pas trop nouille ... je me suis dit : «Peut-être que je pourrais essayer, faire un effort pour essayer d'accéder à un poste où j'aurais plus de responsabilités?»

— *Salariée de chez* C

«J'ai appris à faire un peu d'maths quand même puisque moi mon niveau, c'était nul ... J'ai eu mon CAPUC, CAP en intérêts capitalisés; les résultats ont passé à mon chef de service et puis il m'a dit "très bien, tu l'as eu, c'est bien". Quelques semaines plus tard il m'a dit "tu sais, j'ai ton diplôme, je vois pas ce qu'il est venu atterrir chez moi. J'en ai pas besoin. Il faudrait que ..." Je vous remercie je vais l'mettre au-dessus d'la cheminée». J'ai répondu.

— *Salarié de chez* P

Ces deux citations concrétisent bien l'alternative devant laquelle se trouvent ces salariés : ou leurs supérieurs reconnaissent leur apport de formation et le comprenant comme l'indice d'un désir de mobilité ou bien ils considèrent qu'il ressort strictement de la sphère individuelle. C'est la connaissance de l'état de la transaction entre le salarié et l'entreprise, fluctuant, qui seul peut permettre d'augurer de l'avenir des salariés de ce type et de leur passage dans les autres types.

TYPE 4 — *Les autonomes : formation-promotion ou conversion des salariés dits de bas niveau de qualification*

Bien qu'il soit constitué de six personnes, ce groupe présente des caractéristiques homogènes. S'il y a autant d'hommes que de femmes, presque tous ont moins de 35 ans; s'ils n'ont quasiment tous suivi aucune formation initiale, ils ont par contre eu accès à la formation continue.

D'origine modeste comme tous les autres, ils se sentent différents de leurs collègues de travail même s'ils n'ont, à leur égard, aucun mépris. Ils désirent rompre avec ce milieu non pas en rompant leurs solidarités, mais en ayant des consommations culturelles différentes : privilégier les randonnées par rapport à la consommation de télévision, choisir ses émissions, aller en vacances à l'étranger.

Ils ont appris à se débrouiller seuls le plus souvent : une femme divorcée, une autre célibataire d'origine maghrébine et soutien de famille et trois ruptures scolaires précoces pour prendre un emploi et une autonomie économique indispensable. Ces difficultés quotidiennes leur ont appris à construire des projets limités dans le temps qui, lorsqu'ils sont menés à bien, servent de socle à de nouveaux projets plus ambitieux.

Tous ont été formés sur le tas mais tous encore se sont engagés, parallèlement, à titre personnel, dans des formations qui avaient trait à leur emploi ou qui leur permettaient de supporter celui-ci en entretenant un rêve (préparation de l'ESEU scientifique pour devenir éducatrice, apprentissage de la coiffure alors que l'on est soigneuse de continu à filer). Ils n'hésitent pas à associer formation générale et formation technique avec une prédilection pour les formations validées par un diplôme. Ils acceptent bien sûr toutes les formations offertes par l'entreprise et les articulent avec celles qu'ils suivent (électricité et électronique dans l'entreprise, 2e niveau d'électricité à titre personnel; un stage AFPA de dactylo correspondancière durant une année de chômage; entrée chez C comme emballeuse, elle profite de la formation interne liée à la mobilité pour devenir secrétaire polyvalente).

Ils mesurent que la mobilité professionnelle et sociale qu'ils souhaitent (tous disent aimer bouger, aimer apprendre et vivent la formation comme un droit) doit s'accompagner d'un travail sur soi.

«En mobilité, c'est énorme tout ce qui est psychologique parce que le fait de changer, de voir d'autres personnes, de suivre une formation, de se remettre en cause complètement, d'y arriver ou de ne pas y arriver, de tomber dans un travail qui vous plaît ou ne vous plaît pas, rencontrer des gens qui nous acceptent ou ne nous acceptent pas; c'est un travail difficile à faire sur soi. J'ai essayé de m'adapter le mieux possible, mais enfin je pense que je n'ai pas eu de problème : cela ne va pas tout le temps être comme cela. Parce que c'est cela en fait, on ne m'a pas acceptée, mais je me suis imposée».

Ils sont sensibles à l'aspect relationnel de toute situation de travail (4/6), relations qui incluent la hiérarchie (5/6); ils se sentent solidaires de leurs collègues : l'un a été délégué syndical, une autre dit explicitement aider les autres.

Si une promotion professionnelle dans l'entreprise les intéresse pour «se réaliser», ils ne laissent rien au hasard : ils connaissent la stratégie de l'entreprise et leurs relations avec la hiérarchie actualisent leur information; mais ils ne sont pas «mariés avec leur entreprise» et cherchent aussi à la quitter.

Ces quatre types d'identités professionnelles prennent davantage de force explicative lorsqu'ils sont revisités sous l'angle des rapports aux savoirs. Ainsi, les salariés de H ont connu beaucoup plus de mobilité que les autres. Davantage destinée à améliorer leur salaire, celle-ci n'a en rien modifié leurs rapports aux savoirs. Dès lors, il n'est pas étonnant de les retrouver plus nombreux dans le type 1 dans la mesure où leur entreprise affiche une priorité à la formation de remise à niveau. Cette remarque porte sur de petits effectifs, mais elle ouvre des pistes de réflexion intéressantes.

Le rapport aux savoirs commence à se forger dans la famille et dans la formation initiale, mais il se modifie largement au cours des formations de mise au travail, des mobilités professionnelles inter-entreprises, interbranches, intra-entreprises, des formations professionnelles — ou non — suivies par chacun.

Selon les politiques de gestion de la main-d'œuvre, selon les mobilités horizontales ou verticales construites dans l'entreprise, selon les modalités de commandement et d'organisation générale du travail, le rapport aux savoirs de chacun se modèle. Que peuvent les politiques de formation?

Nos trois entreprises innovent différemment : P réactive et diversifie les formes anciennes de l'apprentissage[8]; H réadapte, en l'effectuant dans l'entreprise, la formation des ouvriers qualifiés de la métallurgie; C qui ne peut se rattacher à une tradition spécifique, sauf celle du textile, réactive le monitorat et construit des formations par partenariats divers[9]. Les salariés interrogés appartiennent pour la moitié d'entre eux, à ces innovations de formation, mais ils peuvent s'en trouver exclus.

Dans ces trois entreprises, comme dans la majorité des entreprises de l'échantillon, les politiques de formation prennent, certes, en considération les contraintes économiques de l'entreprise[10], les contraintes organisationnelles de la formation en lien avec l'organisation du travail et les contraintes liées aux transformations des technologies. Elles négocient plus ou moins les contenus de formation avec des partenaires diversifiés[11], mais elles omettent encore toujours, avant la formation, de s'enquerir des souhaits, craintes et potentiels d'une population à former qu'elles croient connaître.

Elles sont bien représentatives des entreprises dans leur ensemble puisque le thème de la formation n'apparaît encore que timidement dans les contenus de la négociation collective en France. Si l'enjeu de la négociation sur les bas salaires apparaît essentiel aux partenaires sociaux lorsqu'ils sont contraints de revoir les accords en vigueur, quand la négociation sur les bas niveaux de qualification et la formation à mettre en œuvre apparaîtra-t-elle comme une urgence? Lorsque ces «BNQ» seront chômeurs de longue durée, «bénéficiaires» du RMI?

Cette typologie ainsi revisitée peut orienter ou conforter les réflexions des professionnels de la formation, internes ou externes à l'entreprise, afin de construire des dispositifs de formation compatibles avec les aspirations des salariés auxquels ils sont destinés.

RÉFÉRENCES

C. DUBAR, DUBAR-CHARLON, E., ENGRAND, S., FEUTRIE, M., GADREY, N. et VERMELLE, M.C. (1989).
Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise. Lastree, Mars.

---

8 Se reporter au rapport de recherche ou publication *op. cit.*

9 La VPC a construit, avec l'Université de Lille I, un magistère de vente directe et négocie un bac professionnel : l'alternance formations générale et spécifique et formation par l'emploi y est privilégiée.

10 L'entreprise P bénéficie de l'engagement de développement signé entre l'État et la branche textile, C d'un engagement de développement régional. Les sommes affectées à la formation fluctent en fonction des résultats économiques de l'entreprise : C remettait en cause sa politique de formation audacieuse dès 1989.

11 cf «Innovations de formation ...» *op. cit.* Ch. III.

LE CONTRAT DE QUALIFICATION EN GRANDE DISTRIBUTION

JEAN-MARIE DELPEYROU
France

INTRODUCTION

Les objectifs de ce type de contrat pour les stagiaires sont d'acquérir une expérience professionnelle et une qualification sanctionnée par un diplôme de l'enseignement technologique ou par une validation reconnue par une convention collective.

Cette qualification concerne des jeunes de 18 à 25 ans. Dans le cas relaté, la moyenne d'âge est de 22 ans. La fonction occupée par le stagiaire au terme du contrat est celle de chef de rayon. Le stagiaire est un salarié de l'entreprise. La durée du contrat est d'un an, 2 000 heures, et l'alternance est adaptée au secteur d'activité.

Cette forme de contrat présente une souplesse et une adaptabilité qui permet de répondre à des exigences variées (employeurs, organisme de formation, stagiaires).

1. LES PARTENAIRES

Les partenaires dans le dispositif mis en place sont au nombre de quatre. L'entreprise qui signe un contrat de travail s'engage à former à l'extérieur de l'entreprise le stagiaire pour une durée déterminée (formation théorique). Elle s'engage aussi à former le stagiaire en pratique sur le lieu de travail. D'autre part, elle paye la formation théorique.

- Le cabinet conseil (consultant)
  - a un rôle de centre de ressources spécialisé;
  - s'engage à recenser les besoins des entreprises;
  - s'engage à suivre les stagiaires sur le terrain et en formation.
- Le centre de formation
  - conçoit les contenus de formation, l'alternance et informe l'entreprise pour approbation;
  - met en place une équipe de formateurs à double compétences (formateurs et professionnels);
  - assure des contrôles de connaissances et des liens permanents avec les différents partenaires.
- Le stagiaire
  - s'engage pour un an avec le projet d'être chef de rayon;
  - s'engage à tenir à jour un carnet de liaison qui lui est personnel, dans lequel sont relevés les contenus de formation, les appréciations en formation et en entreprise;
  - s'engage à assumer son autonomie et à soutenir un mémoire final devant un jury de professionnels et de formateurs.

Ce type de partenariat crée à ce jour des obligations pour toutes les personnes concernées et développe l'implication de chacune des parties.

2. L'OUTIL DE MISE EN RELATION

L'outil de mise en relation reprend les différentes étapes de l'évolution du stagiaire en intégrant formation et applications pratiques. Il est nominatif. Chaque intervenant émarge à la demande de stagiaire en entreprise et en formation le «carnet-outil». Il évalue le formé ainsi que l'outil.

Le stagiaire émarge également et évalue ses propres qualités en entreprise, en formation. Il peut intervenir pour améliorer la qualité de l'outil.

Chaque alternance en entreprise est assortie d'objectifs pour le formé. Le stagiaire s'engage à tenir à jour et à disposition de tous ses interlocuteurs l'outil de liaison.

L'outil permet ainsi de retracer le parcours d'un formé, de prendre la mesure et le travail des différents partenaires, mais permet aussi d'améliorer l'outil lui-même.

3. LES TRANSFERTS DE COMPÉTENCES

Les accords de base confortés par un outil de liaison développent et entretiennent les relations entre les différents partenaires.

Ils entraînent des coopérations plus profondes et plus formelles : des responsables d'entreprises viennent intervenir en formation théorique sur des points spécifiques et en cohérence avec les modules développés; des formateurs vont en entreprise pour proposer des améliorations de l'outil de travail et de la qualité; des synergies s'instaurent pour créer des outils pédagogiques et pratiques où sont impliqués des responsables d'entreprise et des responsables de formation.

Ces mêmes outils sont ensuite mis à la disposition des formés qui les intègrent et les utilisent en pratique. Ces développements actuels renforcent et développent le partenariat de base et l'implication des différents interlocuteurs.

4. LA VALIDATION

La validation repose sur la qualité du formé à occuper une fonction définie. On peut noter qu'à mi-parcours 40 % des formés occupent déjà la fonction; les 60 % qui restent l'occupent partiellement selon les employeurs et doivent y aboutir avant le terme de l'année. Un autre point significatif : le taux de réussite habituel pour ce type de formation est de 40 à 50 %. Dans le cas présent, il est de 80 %.

La validation à ce jour est une reconnaissance d'une fonction par une branche professionnelle. Afin d'améliorer la cohérence de l'ensemble, une demande d'homologation du titre chef de rayon en distribution a été déposée et suit son cours actuellement.

5. CONCLUSION

Le dispositif ainsi que son support «outil de liaison» donne globalement satisfaction aux différentes parties; il s'inscrit dans une mouvance d'amélioration permanente.

Par ailleurs, il a servi de support pour matérialiser d'autres types de formation en alternance, qui s'inscrivent au départ dans le même dispositif «contrat de qualification».

Les modèles d'intégration de jeunes non spécialisés dans une entreprise de couture en Estrie

Fernand Serre
Université de Sherbrooke

Introduction

Ce texte présente une recherche dont la cueillette des données s'est terminée récemment. L'analyse n'est pas encore complétée, de sorte que les résultats présentés sont encore partiels. Elle sera complétée en janvier 1992.

Cette recherche se situe dans le prolongement des résultats d'un autre travail que nous avons fait auprès d'employeurs impliqués dans la formation en alternance des élèves d'une école secondaire de l'Estrie inscrits dans un programme d'insertion sociale et professionnelle[1]. Les résultats obtenus peuvent se résumer par la phrase suivante qui corrobore les résultats obtenus par Selz[2] dans une recherche semblable réalisée aux États-Unis : l'opinion de la plupart des répondants est que les 39 compétences proposées dans la grille sont surtout apprises en entreprise (par opposition à l'école, la famille ou ailleurs), exception faite des compétences qui ont trait à l'orientation. Ces résultats nous ont poussé à vouloir découvrir les façons de faire de l'entreprise qui facilitent l'intégration des jeunes au marché du travail.

1. Objet et méthodologie

Le but de cette recherche est de cerner non seulement les actions, mais aussi les modèles d'action des personnes en entreprises qui facilitent l'intégration des nouvelles employées. Les modèles signifient des façons de structurer des interventions apprises au cours de diverses expériences antérieures et dont l'efficacité est telle qu'elles ont été retenues. Les modèles sont constitués de perceptions, d'intentions et de stratégies. Pour cerner les modèles d'action, il faut partir des actions posées par les gens dans leurs actions quotidiennes.

La méthodologie utilisée doit permettre de rejoindre de façon valide, à travers mais aussi au-delà des actions quotidiennes, les processus mentaux des personnes. Comme ces processus échappent à l'observation directe et même à la conscience de l'acteur, il faut s'assurer qu'entre les paroles entendues, les actions et les gestes observés d'une part et, d'autre part, les processus mentaux internes, il ne se glisse aucun biais ni interprétation qui risquerait de fausser les conclusions de la recherche.

---

1 Les stratégies éducatives d'insertion des jeunes non spécialisés développées et utilisées dans une entreprise, in *Éducation et travail*, septembre 1991, Éducation au travail, Centre de recherche sur l'éducation au travail, Université de Sherbrooke.

2 Nina SELZ, (1980). *The Teaching of Employability Skills : Who's Responsible?*, The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, Ohio.

Après avoir essuyé un refus des employés à notre demande de filmer les personnes, nous avons obtenu l'autorisation des employées et des employeurs de rencontrer chaque nouvelle employée pour lui demander de nous indiquer les deux ou trois personnes qui l'avaient le plus aidée à s'intégrer au cours des dix journées précédentes. Elle était invitée à relater le dialogue qui s'était instauré lors de cette intervention, considérée par elle aidante dans son intégration.

Au cours de la même journée, les personnes perçues comme aidantes à l'intégration des nouvelles employées étaient aussi interwiées. Le dialogue relaté par la nouvelle employée leur était d'abord soumis pour validation. Par la suite, chaque personne aidante était invitée à ajouter l'intention sous-jacente à son ou à ses interventions.

Ces interviews menées par trois chercheurs formés préalablement à cette méthode ont fourni d'une part les faits bruts des interventions constituées de stratégies et d'intentions visant l'intégration des nouvelles employées. Nous avons fait environ 90 entrevues auprès de 15 nouvelles employées et 135 entrevues auprès de 18 personnes intégratrices. La cueillette s'est poursuivie sur une période de six mois.

2. ANALYSE DES DONNÉES

La méthode de décodage s'effectue en cinq phases.

a) Lectures répétées des données recueillies, sans aucune grille ou catégorie explicite, de façon à se laisser imprégner par la structure même des informations.

b) Premier décodage des stratégies et des intentions à partir de chaque intervention en cherchant à reprendre le plus possible les termes mêmes des personnes interviewées; cette opération a été réalisée selon la méthode des juges.

c) Comparaisons des éléments de décodage et formulation similaire d'éléments semblables parmi les stratégies et les intentions. Les premières comparaisons effectuées par un chercheur ont chaque fois été mises à l'épreuve par la méthode des juges.

d) Regroupements d'éléments semblables sous de grandes catégories autant des intentions que des stratégies; les premiers regroupements faits par un chercheur seront chaque fois mis à l'épreuve par la méthode des juges.

e) Liens entre les intentions et les stratégies afin de découvrir les modèles d'intervention.

Nous en sommes actuellement à la troisième étape de notre méthodologie, c'est-à-dire à la phase où, à partir des faits et gestes bruts recueillis, les chercheurs dégagent les modèles d'action sous-jacents. Nous avons opté pour la méthode des juges afin d'assurer une plus grande objectivité dans le décodage des modèles d'intégration.

Pour que le lecteur puisse se faire une idée des données recueillies, nous présentons tout d'abord deux spécimens de discours relatant une intervention considérée comme aidante par une employée dans son processus d'intégration à l'usine. Pour chacune, l'intervention est située dans son contexte : l'intention est présentée à gauche et les stratégies correspondantes utilisées, à droite. Sous le discours, un premier décodage et de l'intention et des stratégies est présenté.

Exemple 1

Contexte. — L'intégrée apprend à faire une opération (le picot) sur des retailles.

Intention	Stratégies
Je veux lui éviter des problèmes et qu'elle apprenne à bien faire son opération.	F-1 — S'assoit à la machine et explique en le faisant : «Tu fais cela de même, tu laisses du "lousse" au fil; là, tu tournes; il ne faut pas trop mettre de matériel, ne pas coudre trop large parce qu'à la prochaine opération, on va avoir de la misère.»
Décodage Je veux qu'elle apprenne à bien faire son opération.	**Décodage** 1) Explique en faisant l'opération. 2) Informe de la conséquence de l'opération mal faite.

Exemple 2

Contexte. — L'intégrée a de la difficulté avec une opération. Elle défait ce qu'elle a fait et se fâche après une boîte.

Intention	Stratégies
C'est notre méthode de travail avec tous : je veux qu'elle fasse bien, qu'elle corrige ses erreurs au fur et à mesure.	F. Montre comment faire ce qu'il y a à faire en parlant doucement : «Tu vois comment il faut faire. Fais-en deux ou trois et viens me le montrer.»
Décodage Je veux qu'elle fasse bien et corrige les erreurs au fur et à mesure.	**Décodage** 1) Démontre l'opération. 2) Demande de venir faire vérifier le travail après deux ou trois pièces.

3. Catégories d'intentions

Nous sommes rendu à la phase trois de l'analyse. Nous présentons ici les six catégories d'intentions que nous avons relevées :

Première catégorie d'intentions : développement de l'autonomie de fonctionnement des employées selon les normes de la compagnie

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- que l'employée voie ce qui lui cause des difficultés;
- qu'elle observe, qu'elle soit attentive aux choses à venir;
- qu'elle puisse évaluer ses erreurs;
- qu'elle corrige sa perception;
- qu'elle n'oublie pas, qu'elle comprenne;
- qu'elle s'automotive avec le graphique d'évaluation;
- qu'elle développe des habiletés;
- qu'elle puisse évaluer ses erreurs.

Deuxième catégorie d'intentions : création d'un cadre affectif pour l'employée

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- mettre l'employée à l'aise;
- respecter l'employée;
- faciliter le passage de la formation à la production;
- montrer de l'intérêt à l'employée;
- que l'employée arrête de s'en faire;
- qu'elle se calme;
- qu'elle se rassure.

Troisième catégorie d'intentions : réponse aux exigences du travail

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- vérifier si l'opération est correcte;
- que le travail soit fait;
- que l'employée ne perde pas de temps;
- qu'elle fasse du travail de bonne qualité;
- qu'elle cesse de placoter;
- qu'elle fasse bien;
- qu'elle fasse bien une opération.

Quatrième catégorie d'intentions : création d'un cadre motivationnel pour l'employée

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- que l'employée se dise qu'elle est capable;
- qu'elle ne lâche pas;
- qu'elle continue dans le même sens;
- qu'elle vienne demander de l'aide.

Cinquième catégorie d'intentions : compréhension de l'employée

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- se tenir informée;
- comprendre ce qu'elle ne comprend pas;
- trouver ce qui ne marche pas;
- savoir ce qu'elle pense;
- vérifier si l'opération est correcte.

Sixième catégorie d'intentions : aide l'employée à respecter l'autorité

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- exercer son rôle de superviseuse;
- que l'employée comprenne que c'est le superviseur qui vérifie;
- qu'elle comprenne que c'est moi la «boss»;
- qu'elle comprenne qu'elle doit se conformer aux exigences.

Septième catégorie d'intentions : aide l'employée au besoin

Sous cette catégorie, nous retrouvons les intentions suivantes. L'intégratrice veut

- éviter des problèmes à l'employée;
- résoudre son problème;
- que l'employée s'adapte.

4. CATÉGORIES DE STRATÉGIES

Les stratégies peuvent être regroupées en trois catégories.

- Une intégratrice donne des informations en donnant une directive, en dévoilant son rationnel, en dévoilant ses intentions et en dévoilant ses souhaits.
- Une intégratrice enseigne en faisant une démonstration, en faisant faire une démonstration par quelqu'un, en donnant une explication sur la technique d'une opération, en donnant une explication sur la procédure, en donnant une explication sur le fonctionnement de l'usine, en faisant une évaluation de la production, en faisant une évaluation de la performance, en faisant une évaluation de la machine et en introduisant un tiers.
- Une intégratrice motive en donnant du renforcement quand ça va bien, en donnant du support quand ça va mal, en donnant son O.K., en offrant sa disponibilité et en conversant sur un sujet autre que le travail.

Les prochaines étapes de l'analyse permettront de pondérer l'importance des intentions et des stratégies semblables, de faire des liens entre les intentions et les stratégies pour pouvoir dégager des modèles d'intervention.

5. GRANDS TRAITS DES MODÈLES D INTÉGRATION

Déjà, on observe les éléments suivants.

- Le modèle d'intégration qui prévaut vise à ce que les nouvelles employées deviennent autonomes dans le respect du cadre de fonctionnement de la compagnie. Un *modeling* s'exerce sur chacune d'elles en regard des deux objectifs majeurs de la compagnie : la qualité du travail et la productivité rapide.

  Les stratégies d'enseignement sont souvent au service de cette intention, par exemple lorsque les intégratrices font une démonstration, font faire une démonstration par quelqu'un, donnent une explication sur la technique d'une opération, donnent une explication sur la procédure, donnent une explication sur le fonctionnement de l'usine, font une évaluation de la production, de la performance ou de la machine et introduisent un tiers.
- Dans ce sens, les exigences du travail doivent être respectées par chacune à tout moment et partout. On rappelle à la nouvelle employée qu'elle a un patron immédiat (superviseuse) qui doit exercer ses fonctions. Aussi les nouvelles employées doivent-elles agir en conséquence.

  Les stratégies suivantes viennent assurer la réalisation de cette intention lorsque par exemple les intégratrices donnent une directive, dévoilent leur rationnel, dévoilent leurs intentions et dévoilent leurs souhaits.

- Par ailleurs, on se préoccupe d'assurer à chacune un environnement affectif encourageant et rassurant, mais toujours orienté vers la productivité et la qualité. On offre un soutien dans les moments difficiles et de l'encouragement devant un défi, de l'aide et une disponibilité au besoin.

  Pour réaliser cette intention, les intégratrices utilisent des stratégies telles que donner du renforcement quand ça va bien, donner du «feedback» quand ça va mal, donner leur OK, offrir leur disponibilité et converser sur un sujet autre que le travail.

- Les intégratrices cherchent moins souvent à comprendre les personnes et les raisons qui expliquent les difficultés rencontrées.

Globalement, les nouvelles employées sont perçues comme des personnes que l'on doit modeler au système de la compagnie de façon à les rendre aptes à fonctionner efficacement dans le système. Elles sont invitées à être des exécutantes des directives, qui sont jugées efficaces.

RÉFÉRENCES

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1974).
Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS, C., PUTMAN, R. et SMITH, D. (1985).
Action Science. San Francisco : Jossey-Bass.

POLANYI, M. (1967).
The Tacit Dimension. New York : Doubleday Garden City.

ST-ARNAUD, Y. (1985).
La science-action et la recherche. *Prospectives*, avril-octobre-décembre, 186-198.

PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE

JEAN-PIERRE ROUTHIER
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Face aux défis d'aujourd'hui et de demain, l'organisation novatrice et le gestionnaire éclairé n'ont vraiment pas le choix : il leur faut être constamment à la recherche de nouvelles solutions.

Dans le cas qui nous concerne, nous croyons utile d'examiner une méthodologie relativement nouvelle de formation en entreprise au Québec, la programmation neurolinguistique.

Nous espérons que notre recherche servira à mettre des balises sur les possibilités et les limites de cette technologie afin de contribuer à la qualité des choix de formation que doivent faire les organisations d'affaires.

1. LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE

Employé de longue date de la Société Radio-Canada dont près de quinze ans à titre de cadre et de gestionnaire d'une part et agissant comme formateur d'adultes à divers niveaux de l'entreprise privée d'autre part, nous nous intéressons tout particulièrement aux phénomènes qui entourent la formation et l'apprentissage dans des contextes de la gestion.

Nous avons depuis plusieurs années été exposés à des formations dispensées par des entreprises montréalaises tout en étant à l'affût de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre; nous avons tenté de nous tenir au fait sur les phénomènes qui touchent la formation, l'éducation, l'apprentissage, surtout en entreprise.

Les faits observés ont suscité plusieurs questions : des sommes d'argent énormes sont investies à chaque année par des entreprises nord-américaines, grandes et petites, pour la formation de leurs employés.

Il semble que peu de cas soit fait de l'évaluation, à nos yeux pourtant absolument nécessaire, des progrès enregistrés par les apprenants en regard des objectifs poursuivis par les programmes de formation en entreprise; en fait, on offrirait même parfois à certains employés méritants de participer à des formations comme récompense!

Nos interrogations nous ont amené à privilégier l'étude portant sur l'aspect de la qualité de la communication entre les différents acteurs qui occupent des rôles stratégiques dans des organisations. Nous estimons enfin que relativement peu de cas est fait de la compréhension des messages transmis et reçus par les humains dans le cadre des transactions quotidiennes dans le monde des affaires.

Nous observons que les gestionnaires, et ils ne sont pas les seuls, prennent tout bonnement pour acquis que ce qu'ils disent est clair et cohérent, et ils agissent conséquemment comme si leur communication était parfaitement limpide.

2. LE CONTEXTE ACTUEL DE LA GESTION

À la lumière de la mondialisation des marchés et de la compétitivité démontrée par les entreprises de plusieurs pays d'Orient telles que Honda et Sony, il devient évident que le gestionnaire québécois d'aujourd'hui ne peut plus compter sur l'autorité ni la hiérarchie pour obtenir des résultats de ses «troupes». Il doit dorénavant être facilitateur, motivateur, éducateur; il doit nécessairement communiquer efficacement.

Les «employés» de naguère sont dorénavant collaborateurs et collaboratrices; le gestionnaire compte maintenant sur l'articulation des compétences et sur la structuration des efforts de l'équipe en vue de l'atteinte de résultats attendus.

Cette attitude exige pour toutes les composantes de ces équipes des caractéristiques telles que la rigueur, la transparence, l'implication entière de chaque personne pour que soit rendue possible l'atteinte du but commun.

Ce qui sous-tend cette attitude et cette démarche, c'est la qualité de la communication entre toutes ces personnes.

Dix-huit ans nous séparent du temps de la publication de *The Nature of Managerial Work* (New York : Harper et Row, 1973) par Henry Mintzberg, recherche imposante qui a fait ressortir que la tâche du manager et du gestionnaire est en majeure partie de nature ***relationnelle***. On pourrait penser qu'un effort en formation dans la qualité de la communication serait apparu dans le curriculum des universités, petites et grandes. Qu'en est-il?

3. LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE

Nous nous sommes penchés sur une méthode particulière de formation en communication, la programmation neurolinguistique. Bien qu'elle ait vu le jour vers le milieu des années 1975, la programmation neurolinguistique nous a semblé prometteuse par les valeurs qu'elle véhicule et les moyens qu'elle réunit pour effectuer du changement chez l'apprenant. Depuis ses débuts, elle est appliquée largement prioritairement au contexte thérapeutique quoique le domaine des affaires et celui de l'éducation aient commencé à s'en servir.

3.1 Une hypothèse

Nous avançons ici l'hypothèse que la programmation neurolinguistique offre une avenue intéressante aux gestionnaires des années 1990 qui doivent composer avec les exigences précises que lui imposent la gestion participative et la globalisation des marchés. Ces exigences sont réunies parfois sous le vocable de la «qualité totale», ce qui emporte dans notre esprit la notion de qualité totale de la communication avec nous-mêmes et celle que nous avons avec les personnes qui nous entourent.

Nous nous interrogeons actuellement sur les facteurs qui pourraient influencer la décision d'employer ou non la programmation neurolinguistique comme outil de formation en entreprise. C'est l'objet de notre recherche.

3.2 Bilan de nos recherches

L'arène de notre recherche se situe au centre des habiletés que les cadres d'aujourd'hui se doivent de posséder et de manier avec art, la communication humaine.

Nous avons réuni l'ensemble des travaux, recherches, écrits et autres renseignements disponibles sur la programmation neurolinguistique aux États-Unis, au Canada, au Québec et ailleurs. Ensuite, nous avons fait l'inventaire de ces éléments, dégagé des indications précises sur les moyens de la méthode, moyens qui seraient susceptibles d'être utiles pour les gestionnaires d'aujourd'hui.

3.3 Description sommaire de l'approche de la programmation neurolinguistique

Voici donc ce qui est un sommaire de proportions minuscules en regard de la riche documentation recueillie. Cette documentation nous a permis d'assembler les données résumées ci-dessous et de dégager les notions principales que sous-tend l'approche de la programmation neurolinguistique.

3.3.1 Qu'est-ce que la programmation neurolinguistique?

Nous avons trouvé des racines de l'approche qui remontaient à 1973, mais le premier livre qui mentionne la programmation neurolinguistique en tant que telle est *«NLP Volume I»*. Son sous-titre définissait la programmation neurolinguistique comme «l'étude de la structure de l'expérience subjective».

- *Origines systémiques*

  Nous trouvons dans plusieurs œuvres qui traitent de la théorie des systèmes, tels *Le macroscope* de Rosnay (1975) et *Pour une écologie de l'esprit* de G. Bateson (1972), la trame principale des origines systémiques de la programmation neurolinguistique.

- *Origines méthodologiques*

  Les travaux de V. Satir en thérapie familiale et de M. Erickson M.D. en hypnose sont à la base des méthodes opératoires du modèle de la programmation neurolinguistique.

- *Applications*

  Bien que la neurolinguistique ait débuté dans le domaine de la thérapie, selon la littérature analysée, nous retrouvons de plus en plus, et d'abord aux États-Unis, la programmation neurolinguistique dans certaines applications d'affaires.

- *Description des buts*

  Dès 1980, la programmation neurolinguistique était décrite par Richard Bandler et John Grinder, ses auteurs principaux, comme l'étude de la structure de l'expérience subjective. Nous observons qu'au fil des ans les buts atteints effectivement par les praticiens de cette approche touchent des domaines particuliers du changement chez l'humain : ce fut tout d'abord la thérapie, puis l'éducation, puis certaines applications particulières dans les affaires telles la vente et le service à la clientèle.

Mais le fil conducteur de ce qu'est devenue la programmation neurolinguistique est la notion de *relation*, laquelle se traduit dans le concret par la notion de *communication interpersonnelle*.

La programmation neurolinguistique utilise un certain nombre de techniques enseignées dans des Centres de formation qui sont dédiés à l'apprentissage de cette approche. Presque entièrement pratiques, les formations insistent sur l'appropriation, voire l'assimilation des techniques de la programmation neurolinguistique.

Plus précisément, ces techniques visent à développer entre autres les habiletés à *établir* et à *entretenir le rapport*; à *développer l'acuité sensorielle* pour le calibrage et l'identification des microcomportements; à *évaluer les incongruences* que nous observons chez nous-mêmes et chez les autres; à développer chez soi le réflexe de *faire préciser la communication verbale*; à apprendre à utiliser systématiquement des stratégies efficaces de *prise de décision*; à employer des phénomènes naturels pour *rehausser la qualité de nos communications*.

Remarquons le parallèle entre le concept de «rapport» de la programmation neurolinguistique et le concept «d'empathie» cher à Carl Rogers. Cette notion, parfois appelée «être à l'écoute du client» dans le monde des affaires, est devenue un autre outil dans le coffre de la programmation neurolinguistique.

Des exercices conçus pour raffiner cette habileté tendent à développer une *présence, une conscientisation à l'ici et maintenant*. En termes de communication, on qualifierait cette habileté de méthode qui vise à tenir ouverts les canaux de communication.

3.3.2 Description des moyens

Certains *exercices* de la programmation neurolinguistique ont pour but d'aiguiser des facultés mentales : en voici une description sommaire et pas du tout exhaustive; notons que ces exercices sont pour la plupart expérientiels, pragmatiques.

Les *recadrages*, selon les idées avancées par Watzlawick et d'autres, permettent de changer le sens de situations : posséder la capacité de recadrer une situation perçue comme négative en une situation perçue comme positive ou au moins neutre (ex. : changer de point de vue) est un but à atteindre en formation de programmation neurolinguistique. Une résultante de l'apprentissage de cette habileté serait l'acquisition d'une certaine souplesse, une flexibilité dans l'appréhension des hommes et des événements.

De plus, la *dissociation* qui serait la capacité à prendre une certaine distance temporelle ou spatiale est une autre technique qui s'apprend dans un cours de programmation neurolinguistique. Son but serait de développer, entre autres, une mobilité perceptuelle qui faciliterait l'objectivation de toute situation et en outre permettrait de s'éloigner, perceptuellement, il va sans dire, des états de stress jugés par la personne comme étant négatifs.

Les *métaphores* sont connues, un peu comme la poésie, comme porteuses de beaucoup de sens. La capacité de mettre en capsule le sens des messages que nous voulons transmettre est donc une autre habileté à acquérir en programmation neurolinguistique.

4. OBSERVATIONS SUR CERTAINES APPROCHES «CLASSIQUES»

Nous avons observé que les formations ordinairement offertes aux gestionnaires sont de nature ponctuelles, particulaires.

Elles emploient généralement comme base opératoire un problème donné : par exemple, l'absence d'efficacité d'un collaborateur servira de prétexte pour lui proposer (parfois lui «proposer fortement») une solution du type remède, tel un cours sur la gestion du temps.

Si le gestionnaire est surmené, on lui proposera de prendre un cours sur la gestion du stress; si le problème est la communication avec un employé «récalcitrant», on proposera des cours «sur la communication avec les employés».

C'est manifestement l'approche «solution de problème».

Divers cadres servent de rampe de lancement à ce genre de formation classique : on utilise par exemple les types de personnalité pour cataloguer les individus. On dit alors que la personne est du type affirmatif ou émotif, analytique, fonceur, supporteur ou encore motivateur.

Une fois classés, ces types de personnalité sont caractérisés, étiquetés : ceci permet d'établir des liens causals entre le type de personnalité et la description qu'on ne manque pas de faire des caractéristiques qu'on leur attribue.

On déclare par exemple que le fonceur est un innovateur, un être intéressé par les opportunités, tandis que le supporteur serait sans l'ombre d'un doute un être cordial, émotif, et fiable.

Ce genre de formation se termine en faisant apprendre des trucs pour travailler efficacement avec les personnes dont le type de personnalité a été «dévoilé», sans trop vérifier les croyances avancées auprès de la personne concernée...!

5. L'APPROCHE DE LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE

La formation en programmation neurolinguistique prend une perspective tout autre : celle de considérer tout organisme comme un système. Celui-ci, en tant que système ouvert, peut recevoir des données, les évaluer, décider de les accepter ou de les rejeter, mais toujours sans porter de jugement sur leur valeur.

Appliquée à l'humain, la programmation neurolinguistique, en tant que modèle systémique, traite la personne comme un système ouvert, autonome, libre et pensant. Pour illustrer autrement notre pensée, la programmation neurolinguistique s'appuie sur les principes suivants, comme toile de fond de la formation[1].

1 Cette liste est tirée de *Derrière la magie*, livre d'Alain Cayrol et Josiane de Saint-Paul (1984). Paris : Inter Éditions. (Nos commentaires apparaissent entre parenthèses).

- Nous ne pouvons pas ne pas communiquer. (Tout comportement est une communication.)
- La signification de notre communication est donnée par la réaction qu'elle suscite. (En matière de communication efficace, le résultat compte plus que l'intention. C'est la réaction de l'interlocuteur à nos questions qui nous renseigne sur l'impact réel que nous avons sur lui.)
- Le cadre dans lequel une situation est perçue détermine le sens qu'on lui accorde. (On peut aborder une situation selon des perspectives, des distances et des intensités différentes. Changer le cadre perceptuel en change le sens.)
- Chaque personne possède déjà toutes les ressources dont elle a besoin. (Dès notre tendre enfance, nous apprenons par mimétisme les comportements de notre entourage. Cette capacité d'apprentissage s'appelle MODELER en programmation neurolinguistique. Ainsi modeler les comportements de «l'excellence» est non seulement possible mais peut s'accomplir par tout humain.)
- L'ampleur de nos capacités à percevoir les multiples indices de la communication humaine détermine la qualité de nos propres communications. (Le niveau inconscient de la communication est le plus important dans nos capacités de communiquer.)
- La communication est une boucle de rétroaction (feedback). (Il n'y a pas d'erreurs, mais seulement des «parasites» qui empêchent la communication de la plus haute qualité.)
- Les individus qui possèdent le plus de choix ont une plus grande probabilité d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés. (Dans une situation donnée, c'est la personne qui a la plus grande marge de manœuvre qui prend le contrôle.)
- La carte n'est pas le territoire. (Bien que le monde soit réel, l'individu agit sur celui-ci par l'entremise de sa perspective personnelle. Chacun de nous construit sa vision du monde et celle-ci diffère d'un individu à l'autre.)
- L'intention de tout comportement est positif. (Le comportement humain est cohérent avec le modèle du monde dont il découle. Toute personne fait le meilleur choix parmi ceux dont elle est consciente.)
- Établir une communication avec un interlocuteur implique de le rencontrer dans son modèle du monde. (Pour initier et ensuite pour maintenir une communication, on doit d'abord rencontrer l'autre sur son propre terrain.)

Quoique tous ces principes, empruntés un peu partout, semblent aller de soi, la formation en programmation neurolinguistique a pour but de nous en faire faire l'expérience concrète.

6. ASPECTS NÉGATIFS DE LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE

Si la programmation neurolinguistique a vu le jour il y a environ quinze ans, sa réputation est peu établie et porte à controverse.

En effet, dès les débuts de l'approche, dans les années 1975-1980, ses initiateurs ont proclamé bien haut la «puissance» des moyens désormais utilisables par les praticiens de la programmation neurolinguistique.

Prétextant souvent que la programmation neurolinguistique se prêterait mal à la mesure quantitative, ses praticiens se sont montrés peu enclins à la faire «valider», quoique plusieurs dissertations aient examiné des segments opérationnels du modèle.

Par ailleurs, la crainte de la manipulation a été formulée par plusieurs personnes à son sujet. La réponse souvent émise selon laquelle «toute communication est une forme de manipulation» ne semble pas faire évaporer les réserves que certains ont énoncées.

Des motivateurs comme Tony Robbins se réclament des fervents de la programmation neurolinguistique : ce dernier conclut même ses séances, vendues à prix fort, par une marche sur des charbons ardents ce qui, selon nous, n'est pas sans laisser se dégager l'impression que l'approche manquerait de rigueur, de sérieux.

Les personnes que nous avons rencontrées, qui déclaraient connaître la programmation neurolinguistique et qui ne la pratiquaient pas ou peu, nous ont semblé ne retenir que certains aspects tape-à-l'œil de la formation : l'exemple le plus frappant est sans doute l'exercice qui consiste à remarquer les mouvements involontaires des yeux lorsque l'on pose une question faisant référence à l'expérience sensorielle pertinente.

Ce petit exemple sert toutefois à souligner l'obligation d'examiner toute nouvelle méthodologie, telle la programmation neurolinguistique, non pas à la lumière de nos cadres de pensée actuels, mais dans son contexte particulier, comme le fait ressortir Thomas S. Kuhn, auteur de *La structure des révolutions scientifiques* (Flammarion, 1972).

CONCLUSION

Nous nous croyons privilégiés d'avoir une perspective particulière de la formation; après une longue carrière dans l'entreprise, nous jetons un regard intéressé sur les efforts actuels des maisons d'enseignement, et j'inclus les universités, pour fournir à l'industrie des recrues bien outillées pour affronter les défis qui se dessinent à l'horizon.

Nous avons tenté d'illustrer en quelques mots un type particulier de formation, la programmation neurolinguistique, laquelle nous semble prometteuse : attitude systémique, méthodologie basée sur le concret, le pratique des processus humains.

Nous cherchons à vérifier si la programmation neurolinguistique peut trouver une place dans la gamme des formations diverses dispensées dans certaines entreprises du Québec.

BESOIN EN COMPÉTENCES, FORMATION CONTINUE ET PRÉVENTION DU CHÔMAGE[1]

BERNADETTE MORAND-AYMON
Université de Genève

INTRODUCTION

Le canton de Neuchâtel (Suisse), réputé il y a encore une vingtaine d'années pour son industrie horlogère, a traversé dans les années soixante-dix une grave crise économique qui l'a conduit à une diversification de son tissu industriel. Actuellement, les indicateurs économiques et démographiques sont stables, même si les pertes n'ont pas encore été totalement comblées ni le retard rattrapé : le canton de Neuchâtel présente donc encore une situation relativement fragile et tout laisse supposer que les plus grandes sociétés de l'industrie neuchâteloise dans cinq ou dix ans seront confrontées à divers problèmes (obsolescence des produits sans un renouvellement décisif de la technologie; ouverture de marchés jusqu'ici protégés). Dans ce contexte, le canton de Neuchâtel n'est pas mieux préparé que d'autres régions du pays pour affronter les nouveaux défis.

Pourtant, de nombreuses actions ont été et sont encore entreprises pour pallier une certaine déstructuration de notre société industrielle dont le révélateur est le chômage. Les acteurs de ces mesures sont multiples[2], et les actions diverses. Il n'empêche qu'une approche globale de la question de l'emploi dans notre région n'a jamais été véritablement envisagée et qu'en tous cas les efforts entrepris en cette matière manquent de coordination et ne concourent pas à un objectif clairement défini. On constate en effet la mise en application d'une démarche de type «réaction aux incidents» qui ne comporte aucune marge d'anticipation. De cette manière, on perpétue le cycle chômage → action d réinsertion → chômage. La question qu'il faudrait se poser serait donc : «Comment éviter que les travailleurs ne perdent leur emploi?» Or, les stratégies syndicales, patronales et publiques ne sont pas coordonnées en matière de prévention du chômage.

L'absence de congé-formation payé institutionnalisé, l'inadéquation de la loi fédérale sur l'assurance chômage obligatoire et d'indemnité en cas d'insolvabilité (LACI), inadéquate pour le financement de reconversion professionnelle et l'orientation difficile de la postformation du fait d'une mauvaise perception des besoins en qualification des entreprises et donc de l'adéquation des formations pour adultes avec les besoins des entreprises régionales sont les principaux dysfonctionnements décelés, en lien avec la formation . Il nous paraît par ailleurs que l'entreprise ne peut supporter seule les coûts inhérents au congé-formation payé : un partage de ces coûts est indispensable, l'identification des besoins en matière de formation dans les entreprises devrait s'effectuer en collectant et en centralisant les formations internes réalisées.

---

1 Cette contribution résume très brièvement les résultats de l'enquête menée par le Groupe Emploi, résultats qui ont été publiés dans les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation (no 64) de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, octobre 1991.

2 Confédération [Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT)], canton [Département de l'économie publique], communes, écoles professionnelles, institutions privées, etc.

Ainsi, on voit bien qu'il est absolument nécessaire de déplacer la lutte contre le chômage en amont de ce dernier, c'est-à-dire de mettre en place des moyens préventifs qui permettent de préparer les travailleurs en emploi à évoluer avec leur entreprise et avec les technologies. Un moyen préventif des plus évidents réside dans la formation continue correctement adaptée aux besoins conjoints des travailleurs et de l'économie.

Fort de ces conclusions, un groupe de travail s'est constitué, convergeant avec les objectifs du projet du Conseil de l'Europe «Éducation des adultes et mutations sociales». Ce groupe de travail — dénommé Groupe Emploi — a procédé à une analyse critique des moyens mis en œuvre en Suisse et plus particulièrement dans le canton de Neuchâtel et confirmé que ces derniers n'interviennent qu'en aval du chômage.

Nous avons donc voulu confronter et vérifier, par une enquête menée auprès d'un certain nombre d'entreprises neuchâteloises[3], des postulats et hypothèses qui relèvent d'une approche systémique de la problématique.

- La connaissance des besoins en qualifications et compétences, traduite en termes de contenus de formation, est un moyen de lutte contre le chômage par l'aspect anticipatif de la démarche. Le problème réside dans la difficulté de percevoir, d'identifier et d'anticiper les réels besoins de l'économie, en préparant les travailleurs en emploi à évoluer avec les technologies. La seule démarche possible est, malgré tout, la promotion de mesures préventives du chômage en relation avec une formation continue adéquate.
- Une telle formation ne peut se développer que dans une entreprise qui dispose d'une politique de gestion des ressources humaines qui intègre la formation continue en tant qu'élément de développement économique.
- On constate systématiquement des lacunes en connaissances instrumentales chez les personnes de bas niveau de qualification, lacunes qu'il faut se donner les moyens de combler, pour assurer le succès de la démarche.
- Une reconnaissance des acquis expérientiels doit être mise en place, toujours dans l'optique de la prévention.
- Une telle approche ne peut se réaliser que si l'on met en place un système permanent de récolte d'informations qui permet d'anticiper les besoins.

1. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE DANS LES ENTREPRISES

Nous sommes partis dans cette étude de l'idée que le développement de la formation continue, dans les entreprises, était fonction de caractéristiques telles que la gestion prévisionnelle des ressources humaines ou la hausse du niveau moyen des qualifications.

---

3 Treize entreprises, des secteurs secondaire et tertiaire, sélectionnées selon leur taille et leur secteur d'activité, de manière à représenter approximativement le tissu économique régional. Chaque entreprise a été soumise à un questionnaire écrit, suivi d'un ou deux entretiens semi-directifs. Neuf entreprises du secondaire, dans lesquelles 42 % des travailleurs viennent de la construction électrique ou électronique, 30 % de la construction de machines, 19 % de l'horlogerie et de la bijouterie et 9 % de l'industrie chimique; quatre entreprises du tertiaire, dont 49 % des employés viennent d'un hôpital, 35 % du secteur des assurances, 10 % du commerce de détail et 6 % du secteur bancaire.

Plus précisément, lorsqu'une entreprise, soumise à une forte concurrence, investit dans une évolution rapide de ses technologies et aménage en conséquence son organisation du travail, elle requiert un personnel plus qualifié et plus motivé. Cela peut la conduire à développer sa culture d'entreprise, à mieux planifier ses besoins et, pour cela, à mobiliser l'outil formation pour l'ensemble de son personnel, y compris pour ses parties les moins qualifiées et les plus fragiles.

Ce type d'enchaînement ne prend tout son effet qu'à partir d'une certaine taille, soit dans des entreprises de moyenne dimension au moins (standard helvétique). C'est le cas des entreprises étudiées ici, dont le nombre d'employés varie entre une et plusieurs centaines.

Nous avons effectivement observé, dans notre enquête, un enchaînement de ce type (évolution technologique → hausse des qualifications → accroissement de la formation continue), bien qu'il soit fortement relativisé par d'autres caractéristiques propres à l'environnement neuchâtelois étudié.

1.1 Une grande absente : la gestion prévisionnelle des emplois

La pratique de la gestion prévisionnelle de l'emploi est, dans cette région, peu courante : moins d'un quart des entreprises consultées se plie à cet exercice, et encore il s'agit là surtout de filiales de groupes internationaux.

La confrontation des résultats des entretiens et du questionnaire a cependant confirmé l'existence d'un mouvement général, mais peu spectaculaire, de hausse du niveau des qualifications, en particulier dans les branches soumises à la concurrence internationale. Ce mouvement, causé pour une bonne part par l'accroissement de la proportion des emplois en amont et en aval de la production, est aussi sensible dans cette dernière fonction. Il en résulte naturellement, sur l'ensemble des entreprises, une baisse de la proportion des emplois peu ou non qualifiés.

Cependant, si nos interlocuteurs étaient parfaitement conscients de cette tendance, peu d'entre eux ont pu définir précisément, pour leur entreprise, les besoins à venir en qualifications techniques.

1.2 Carence dans les attentes techniques, profusion dans les attentes sociales

Si les attentes et la capacité de prévision en matière de compétences techniques sont peu précises, l'analyse des entretiens et des procédures d'évaluation du personnel montrent, par contre, que les attentes et la capacité de prévision relatives aux compétences non techniques sont beaucoup plus claires.

Parmi les compétences non techniques clairement souhaitées par nos interlocuteurs, on trouve la motivation au travail en premier lieu, mère de bien des attitudes et comportements positifs, puis le soin dans l'exécution du travail, la présence régulière, la fidélité à l'entreprise.

Il faut souligner que si ce type de besoin est bien identifié par l'ensemble des entreprises consultées, la plupart d'entre elles attribuent ces compétences à des «caractéristiques intrinsèques» de l'individu, et non au produit de l'interaction de ces caractéristiques avec celles de l'entreprise où il travaille. Ceci évite bien des autocritiques sur la qualité de la gestion de l'entreprise, la faiblesse éventuelle de sa culture, la valorisation insuffisante de ses ressources humaines!

1.3 Les travailleurs peu qualifiés sont peu concernés par la formation continue

Plusieurs entreprises témoignent d'un volume notable d'activités de formation, sans pour autant que cette formation soit l'instrument principal d'adaptation des qualifications aux besoins de l'entreprise : cette adaptation, il faut le souligner, s'effectue surtout par le biais de l'embauche.

Les activités de formation recensées sont souvent externes et le plus souvent — ce qui ne surprendra personne — destinées aux cadres, qui ne constituent pourtant qu'une faible proportion de l'ensemble du personnel.

Pour les personnes faiblement qualifiées, et tout particulièrement pour les plus fragiles d'entre elles, la situation n'est guère brillante. Les quelques actions de formation continue du personnel faiblement qualifié, organisées ou financées par l'entreprise, sont d'ordre technique et rendues nécessaires par une modification technologique du poste de travail (informatisation, commandes numériques).

Ce constat nous conduit à relever un premier paradoxe : c'est dans le domaine technique, dans lequel les attentes sont les moins claires, et donc la planification plus hasardeuse, que s'effectue l'essentiel du travail de formation des entreprises analysées. Le domaine des capacités personnelles et relationnelles n'est pratiquement pas traité, alors que lui fait l'objet d'une attente détaillée.

Un deuxième paradoxe tient au fait que les formations techniques pratiquées sont très spécialisées alors que la difficulté de prévision en besoins techniques devrait mener à un renforcement de la polyvalence — compétence très recherchée par nos interlocuteurs — donc à une formation technique non spécialisée.

2. QUE FAIRE? PROPOSITIONS CONCRÈTES

Rappelons-le, notre étude avait pour premier objectif de permettre une formulation de propositions concrètes de formation, adaptées aux conditions structurelles des entreprises, susceptibles de pallier les insuffisances recensées et de satisfaire les besoins à moyen terme; des propositions utiles donc pour la prévention du chômage.

L'utilisation de la formation continue comme instrument de prévention du chômage est largement subordonnée à la politique de l'emploi régionale, voire locale, et, dans chaque entreprise, à la politique de gestion des ressources humaines. Ces deux politiques, fruits d'une conjoncture économique et d'une transformation des mentalités, ne doivent cependant pas être considérées comme un préalable à la formation. Au contraire, l'emploi, les ressources humaines et la formation doivent faire l'objet de politiques combinées et complémentaires.

Nous formulerons ici quelques propositions concrètes.

Trois dispositifs complémentaires de formation continue nous paraissent à même de contribuer tant à la prévention du chômage qu'à la satisfaction des besoins exprimés par les entreprises.

Le premier dispositif est composé d'équipes volantes de conseillers en formation continue. Ces équipes, composées de deux à trois personnes au maximum, devraient être compétentes en matière de gestion de la formation en entreprise (dont l'analyse des besoins en formation), de construction et d'évaluation de programme et de méthodes d'apprentissage adaptées au personnel faiblement qualifié.

Ces équipes seraient formées de personnes mises à disposition tant par les pouvoirs publics (Économie et/ou Instruction publique), par les entreprises elles-mêmes (partenaires sociaux, regroupements d'entreprises), que par des partenaires spécialisés dans la formation (centres de formation publics ou privés, universités).

Leur activité pourrait aller de l'expertise d'une situation à la mise en contact (interface) avec un partenaire extérieur, en passant par une participation à des actions conduites avec les ressources propres de l'entreprise.

Le deuxième dispositif est composé de plusieurs unités de formation et services, extérieurs aux entreprises, mais rapidement mobilisables par elles.

- Une unité de vigie mesure l'évolution des compétences professionnelles requises par les entreprises. Cette unité devrait prolonger de manière permanente le travail d'enquête mené dans notre étude, mais cette fois sur l'ensemble des entreprises du canton. Logée, par exemple, au Service cantonal de l'emploi, elle constituerait une stimulation constante à la pratique de gestion prévisionnelle des qualifications techniques et non techniques.
- Une unité de bilan ou de vérification des acquis expérientiels, dans lequel les travailleurs, peu, anciennement ou pas du tout qualifiés, peuvent prendre conscience de leurs acquis et par là même plus aisément développer leur compétence professionnelle. Cette reconnaissance des acquis est aussi utile au travailleur pour sa mobilité, sa confiance en soi ou son perfectionnement, que pour l'entreprise qui embauche ou tout simplement gère au mieux ses ressources humaines.
- Une unité d'orientation, couplée à la précédente, permettrait de diriger les personnes intéressées vers des dispositifs de formation déjà existants (formations initiales, Universités populaires, Centre professionnel du littoral neuchâtelois, Centre Point). On serait étonné de la richesse des offres déjà existantes mais mal connues ou mal adaptées au public qui nous intéresse ici.
- Une unité de formation à la réinsertion, perfectionnement ou reconversion, composée d'éléments d'orientation, de préparation au placement ou à la mobilité, de mise à niveau des connaissances.

Cette unité pourrait développer aussi une série d'actions de formation centrées plus directement sur les compétences non techniques recensées.

Le troisième dispositif, un centre de formation, de documentation et de recherche en matière de formation continue. Un tel centre procéderait à la formation des formateurs en entreprise, à la capitalisation des informations et technologies de formation (logiciels, etc.), à la réalisation d'études ou de recherches commandées notamment par les entreprises elles-mêmes.

Il peut être régional (cantonal, romand, interfrontalier) et devrait pour le moins bénéficier d'un important appui universitaire.

CONCLUSION

Nous prévoyons deux extensions à notre démarche : la première dans le même espace régional neuchâtelois, la seconde sur l'ensemble de la Suisse romande.

Dans le canton de Neuchâtel, il s'agit avant tout de mettre en place les dispositifs susmentionnés et d'y raccorder un maximum d'entreprises. Travail de longue haleine : il faudra sans doute plusieurs années pour parvenir à une échelle d'action significative pour la région.

En Suisse romande, il est prévu de procéder à un prolongement de notre enquête sur l'ensemble du territoire romand et d'y développer le même type de dispositifs.

Nous espérons vivement que ce travail permettra la mise en place d'un outil de formation utile au développement économique de notre région, et plus particulièrement utile dans l'action préventive contre le chômage, moins important que dans d'autres pays, mais non pour autant plus supportable.

Formation sur mesure

Gaëtan Morneau
Coordonnateur

Introduction

Le 17 août 1988, la société Bell Helicopter Textron de Saint-Janvier rencontrait la direction du Collège Édouard-Montpetit pour lui demander de mettre sur pied des cours de formation. La société demandait que ces cours soient dispensés près de son usine dans des locaux temporaires à être aménagés. L'hypothèse avancée en 1988 était que cette société aurait besoin de 150 à 250 assembleurs-riveteurs et de 40 monteurs-câbleurs pour les trois ou quatre prochaines années.

Comme la production des hélicoptères devait commencer en avril 1989, la formation devait débuter dès l'automne 1988. Dans les faits, cette formation a débuté en mars 1989.

La concrétisation de ce projet supposait donc de multiples démarches.

1. Problématique

Il n'existait pratiquement aucune main d'œuvre qualifiée dans l'assemblage d'hélicoptères. Nous devions donc former des chômeurs intéressés à ce domaine avant qu'ils puissent occuper un emploi d'assembleur-riveteur chez un fabricant d'aéronefs. Bell Helicopter comptait créer 200 nouveaux postes et combler plus de 200 autres en assemblage dans les trois années, et notons qu'il existait d'autres entreprises dans le domaine de l'aéronautique susceptibles d'embaucher les personnes formées (Canadair, Technair, CAE, etc.).

2. La nature du besoin

La formation dispensée devait constituer une base solide en assemblage et en montage de produits métalliques reliés à l'industrie de l'aéronautique. Compte tenu du fait que les participants n'avaient aucune connaissance de cette industrie, ils devaient se familiariser avec les matériaux et l'outillage utilisés, les procédés de fabrication et d'assemblage.

3. Le plan de formation

Une première analyse des *curriculum de formation* dispensés à l'École nationale d'aérotechnique et à la société Bell Helicopter nous a permis de produire un plan de formation sur mesure conforme aux besoins exprimés par la société. Ce plan de formation se présente comme suit :

Assembleur-riveteur

- Lecture de plans		40 heures
- Mathématiques appliquées		20 heures
- Métal en feuilles		30 heures
- Matériaux aéronautiques et traitements		15 heures
- Procédés de fabrication et d'assemblage		15 heures
- Assemblage et rivetage		360 heures
	TOTAL	480 heures

Monteur-câbleur d'hélicoptères

- Mathématiques appliquées		20 heures
- Dommage par corps étrangers		8 heures
- Sécurités électriques		16 heures
- Métallisation		16 heures
- Sertissage		60 heures
- Lecture de plans		40 heures
- Assemblage électro-mécanique		40 heures
- Soudure électrique		60 heures
- Stage de travaux pratiques		80 heures
- Procédure de travail		16 heures
- Le DIT-MCO		40 heures
- Installation du réseau électrique		60 heures
	TOTAL	456 heures

4. Les devis

Pour réaliser le projet et commencer les cours dans un délai raisonnable, il a fallu construire et élaborer un certain nombre de devis :

- plans et devis de classes préusinées;
- devis techniques d'ameublement et d'outillage;
- devis technique des coffrets d'outils des étudiants;
- devis techniques de la matière première et de l'outillage de consommation.

5. Les intervenants

En plus de la société Bell Helicopter et du Collège, nous avons entamé des démarches auprès de la Commission de formation professionnelle de la Région Laurentides-Lanaudière laquelle autorise les demandes de subvention. Quant au recrutement de la clientèle, il est assuré par la Commission d'emploi et immigration Canada de la région.

Enfin, le Conseil de ville de la Ville de Mirabel a autorisé l'installation des classes préusinées sur une base temporaire près de l'usine de Bell Helicopter à Saint-Janvier.

6. Les salles de classe préusinées

Comme la société Bell Helicopter et la Commission de formation professionnelle demandaient que les cours soient donnés près des locaux de la société afin que les étudiants aient accès aux installations de la Bell Helicopter et comme le projet s'échelonne sur une

durée minimale de trois ans, nous avons conçu un projet formé salles de classe préusinées qui seraient installées sur le terrain près de l'usine de Bell Helicopter. Il s'agit d'un ensemble de deux classes préusinées : l'une pour enseigner les matières théoriques, l'autre pour exécuter les travaux pratiques prévus au programme de formation de monteur-câbleur. Ces deux salles de classe, entièrement autonomes, peuvent recevoir douze étudiants à la fois. La dimension de ces salles de classe est de 50 m x 5 m.

7. LES COÛTS

7.1 Les classes préusinées

L'ensemble des salles de classe préusinées est évalué à 100 000 $ (plus taxes), incluant le transport et l'installation. Le Collège a opté pour le mode de location-achat amorti sur une période de trois ans. La société *Les Résidences Prince* de Princeville fut chargée de fabriquer les deux classes préusinées.

7.2 L'ameublement et l'outillage

L'ameublement et l'outillage a coûté respectivement 28 706 $ et 26 077 $ (plus taxe) pour le programme d'assembleur-riveteur et 20 056 $ et 24 805 $ pour le programme de monteur-câbleur.

7.3 Les coffrets d'outils

Un montant de 22 736 $ (plus taxe) a été consacré à l'achat de 24 coffrets d'outils destinés aux étudiants en assemblage rivetage et 6 281 $ pour le programme de monteur-câbleur.

7.4 La matière première

La matière première et le petit outillage de consommation pour fins de l'enseignement ont coûté 17 197 $ (plus taxe) par groupe de douze étudiants, soit environ 36 $ l'heure pour le programme en assemblage rivetage et 32 $ l'heure pour le programme de montage câblage d'aéronefs.

7.5 Matériel didactique spécial

Afin d'offrir un meilleur enseignement pratique, nous avons, pour le programme de monteur-câbleur, fait fabriquer :

deux maquettes de parties d'hélicoptères:

- un plafond d'hélicoptère
- un nez d'hélicoptère

six panneaux d'instruments de bord

six planches à clous servant au filage de circuits électriques de l'hélicoptères

7.6 Le coût de l'enseignement

Un taux de 38 $ l'heure est appliqué pour la rémunération des enseignants et des autres personnels rattachés au projet.

7.7 Frais d'élaboration de programme

Une somme de 21 279 $ a été consacrée au financement des coûts d'élaboration de programme et de production de matériel didactique pour le programme de monteur-câbleur d'aéronefs.

7.8 Autres frais

Les frais de déplacements, de repas et de soutien au projet a été estimé à 11 896 $.

Les frais d'entretien régulier des installations tels que le chauffage, l'électricité, les conduits d'eau et d'égout, le téléphone, le ménage, l'entretien, le lot de terrain, les extincteurs, les assurances, le gardiennage et les taxes sont assurés par la société Bell Helicopter Textron pour toute la durée du projet. Le coût de l'infrastructure, c'est-à-dire l'installation sur le terrain, l'aménagement du terrain, l'eau, les égouts et l'électricité est évalué à 20 000 $.

8. LE FINANCEMENT

8.1 L'enseignement

Les 480 heures de formation sont facturées à la Commission de formation professionnelle à raison de 171,34 $ l'heure de formation. Le Collège ne recevra toutefois que 77 % de ce taux horaire soit 123,36 $ puisque la Commission de formation professionnelle en garde 28 % pour sa gestion.

Ce taux horaire comprend le salaire de l'enseignant, la matière première, le petit outillage de consommation, le matériel didactique, l'encadrement et les frais normaux de gestion.

8.2 Autres frais

Tel que nous l'avons décrit plus haut, un certain nombre de coûts sont assumés par la société Bell Helicopter. Toutefois, des demandes d'autorisations spécifiques (budget supplémentaire) ont été adressées à la Commission de formation professionnelle pour d'autres dépenses reliées à la gestion et au suivi du projet, telles que :

- frais de déplacements et repas;
- coordonnateur de la formation;
- magasinier;
- etc.

SITUATION ACTUELLE

Nous avons formé jusqu'à maintenant 218 personnes, soit 182 assembleurs-riveteurs et 36 monteurs-câbleurs.

Le taux de réussite et de rétention par la société est de 195 personnes, soit 89 %.

Le salaire payé par Bell Helicopter est de l'ordre de 11 $ l'heure.

Pour chaque groupe d'étudiants, nous achetons pour 15 300 $ de matières premieres.

VALIDATION DES COMPÉTENCES ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Présentation

Monique Chaput
Université de Sherbrooke

Introduction

À la jonction de la formation et du travail de même qu'à la frontière de l'individuel et de l'organisationnel se trouve le lieu de la reconnaissance et de la validation des acquis. L'ensemble des pratiques qui s'y rapportent peut être représenté comme un polygone dont les côtés ont des dimensions de justice sociale et de praxéologie, d'économie et de rentabilité des investissements, de gestion des ressources humaines et d'analyse des systèmes, de philosophie et de psychologie de la motivation, d'orientation, de formation et d'autoformation des adultes, etc.

Le chapitre qui suit fournit une vision très large de ce nouveau domaine de réflexion et de pratique. On lui reconnaît des vertus modernes : aider à l'accessibilité, à la pertinence et à l'insertion professionnelle, aider à la valorisation de soi, à l'actualisation de son potentiel, à l'émergence de son projet personnel.

Trois points de vue sont utilisés par les auteurs, dont les textes constituent cette section, pour parler de la reconnaissance et de la validation des acquis. Un premier groupe, prend comme point de départ le monde scolaire; un second, aborde la reconnaissance des acquis à partir du monde professionnel; un troisième groupe, prend comme point de départ de la réflexion l'expérience du bilan-projet personnel.

Une vue d'ensemble permet de constater que plusieurs textes parlent d'arrimage, de complémentarité, de maillage, d'efforts conjugués des différents intervenants, des différents points de vue. Le domaine de la reconnaissance et de la validation des acquis s'impose de plus en plus comme un dossier de synergie, de réseau, de concertation.

1. La reconnaissance et la validation des acquis considérées à partir des établissements d'enseignement

Situant d'entrée de jeu la reconnaissance des acquis dans son rôle d'interface, de passage-frontière, Hélène Hamel propose une réflexion à partir de l'image de la passerelle. Son texte intitulé «La reconnaissance des acquis : passerelle entre deux systèmes» nous fait voir que la reconnaissance des acquis agit comme un révélateur des faiblesses du système scolaire en questionnant l'adéquation entre les programmes d'études et les exigences du marché du travail, l'évaluation des apprentissages, les visions différentes concernant la formation fondamentale, l'organisation et la cohérence des différents objectifs, la personnalisation des services et des cheminements.

Après avoir exploré de façon très stimulante quelques voies de cohérence, l'auteure conclut que la reconnaissance des acquis, par le questionnement qu'elle effectue, rend possible l'établissement d'une passerelle qui permet aux adultes de circuler librement entre le travail et l'école. Elle nous presse de consolider les ponts existants afin qu'un jour puisse s'opérer un va-et-vient constant entre Formation-travail/Travail-formation.

Un second texte, celui de Ndia-Bintu Kayembe, poursuit la réflexion dans la dynamique du passage-frontière. Intitulé «L'approche par compétences en reconnaissance des acquis : un outil de rapprochement "formation-travail"», ce texte porte sur les moyens efficaces de favoriser réellement l'ouverture mutuelle des deux mondes. Il propose aux établissements d'enseignement de combiner la pratique de la reconnaissance des acquis et l'approche par compétences dans le développement de programmes.

Les lecteurs et les lectrices trouveront dans les propos de cet auteur une riche description des réalités que recouvrent les concepts utilisés, des exemples de pratiques et d'utilisation de cette voie prometteuse ainsi qu'examen des principales critiques faites à l'approche de développement de programmes centrés sur l'acquisition de compétences. Il conclut en affirmant que «l'approche par compétences comme méthode d'élaboration des référentiels-programmes est, sans contredit, un facteur de rapprochement entre la formation qualifiante et le travail. Toutefois, l'approche demeure perfectible et mérite l'attention des chercheurs.»

Le dernier texte de cette section est soumis par Nicolas Plourde. Il résume la position de la Fédération étudiante universitaire du Québec. Intitulé «La reconnaissance des acquis dans les universités, québécoises», il présente le contexte historique et social de la reconnaissance des acquis et résume les grands traits de ce dossier aux États-Unis et au Québec. L'expérience du réseau collégial québécois y est largement décrite.

En conclusion, les principaux éléments d'une politique de reconnaissance des acquis sont dégagés et une proposition y est présentée : la création d'un «porteur de dossier national, un organisme d'experts qui effectue de la recherche de pointe, qui crée des instruments de mesure, qui forme des spécialistes d'évaluation des acquis et qui conseille les établissements désireux d'implanter une politique en la matière». Comme ce sont précisément là les principales fonctions du Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAc), la question est posée : «peut-il être l'embryon de cet organisme expert dont la création est primordiale?»

2. LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DES ENTREPRISES ET ORGANISMES PROFESSIONNELS

Sous cette bannière, des approches très diverses sont regroupées. Le premier texte est issu de la plume de Robert Cloutier et de Danielle Gladu. Il présente une réflexion globale et une description générale des pratiques québécoises de «La reconnaissance de compétences professionnelles».

Après avoir évoqué la problématique relative à ce dossier particulier, les auteurs définissent le système de reconnaissance de compétences professionnelles et en précisent les assises et le fonctionnement ainsi que les objectifs, les clientèles et les outils d'intervention. Chacun des deux volets, compétences spécifiques et compétences génériques, est ensuite développé de manière à ce que les lecteurs puissent saisir la réalité qui s'y rapporte.

Cette présentation claire et bien articulée s'achève sur la conviction «qu'il est possible d'arrimer la reconnaissance des compétences professionnelles à d'autres mesures de main-d'œuvre, ainsi qu'au développement en cours en reconnaissance des acquis dans les ministères à vocation éducative», bref, «d'offrir des services complémentaires de reconnaissance».

La deuxième contribution dans cette section apporte un point de vue juridique. Elle est fournie par Patrick Guilloux et a pour titre «Validation et reconnaissance des acquis de formation par les branches professionnelles». Encore ici, la réflexion sur l'arrimage des mondes de la formation et du travail se trouve enrichie et dynamisée. Elle fait écho au texte précédent et nous apprend qu'en France également, à côté de l'Éducation nationale, d'autres ministères sont désormais impliqués dans la production, dans la validation et dans la certification des qualifications acquises sous leur tutelle.

Un concept nouveau est présenté : le contrat de qualification, lequel peut prendre place dans le cadre des entreprises au terme d'une négociation des parties au contrat de travail ou dans le cadre des branches professionnelles grâce à un système paritaire régulé. «À l'interface de la formation et de l'emploi, l'institution de certificats de qualification professionnelle constitue, en effet, l'un des aspects les plus novateurs de la négociation de branche de ces dernières années sur l'emploi et la formation.»

Présentant les normes qui régissent ces nouvelles pratiques, identifiant les instances responsables, les principes d'organisation, le texte développe de façon magistrale l'aspect juridique de la liberté d'appréciation et de la reconnaissance de la qualification acquise en formation. Sans toutefois aller jusqu'à l'obligation d'embauche, le texte se termine sur l'importance d'une liaison systématiquement organisée entre la formation et l'emploi qui «constitue, à n'en pas douter, l'une des conditions du succès de ces voies nouvelles de validation de la qualification et de leur extension à de nouveaux publics».

Les troisième et quatrième textes abordent un aspect très spécifique de la reconnaissance et de la validation des compétences professionnelles : comment identifier les compétences liées à un type d'emploi ou à un poste de travail. Tout d'abord, Marc Tardif dans sa communication intitulée «Les perceptions des employeurs et des éducateurs concernant la préparation au travail des jeunes adultes faiblement scolarisés» cherche à déterminer les éléments importants à considérer dans le développement d'une étude qui vise à identifier les compétences nécessaires sur le marché du travail. Son but est d'améliorer «la préparation du passage de l'école à la vie active pour les jeunes en difficulté [...] par [...] un resserrement des liens entre les deux parties impliquées, le milieu scolaire et celui du travail».

Il appuie sur une recension des écrits l'importance de porter attention à la façon d'élaborer les questionnaires, de choisir les répondants en fonction de la position qu'ils occupent, de soigner la référence qui leur est présentée et d'établir une procédure de cueillette des données au niveau local ou régional plutôt que national.

Pour sa part, Chantal Viens, sous le titre «La science-action au service de l'entreprise pour la validation des compétences» fait connaître la recherche qu'elle a menée pour identifier, dans une entreprise donnée, les compétences, les modèles d'intégration et stratégies éducatives que possèdent les personnes qui aident les nouveaux arrivants à apprendre les rudiments du poste de travail qu'ils occupent.

L'auteure explique la méthode qu'elle a utilisée, la science-action, laquelle «comporte comme première règle de comptabiliser les faits et gestes d'abord, et de toujours se référer à ces constats pour vérifier la justesse de toute inférence future». Par ce moyen, est rendu possible un décodage scientifique des connaissances expérientielles sous-jacentes, à partir des actions observées et des entrevues semi-structurées. Les résultats obtenus ont permis d'identifier quatre principaux modèles d'intégration des nouveaux employés dans l'entreprise examinée. Les stratégies utilisées en rapport à ces modèles ont également été mises en lumière.

3. LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS CONSIDÉRÉES À PARTIR DES DÉMARCHES DE BILAN-PROJET PERSONNEL

Cette dernière section comporte cinq présentations qui décrivent autant d'expériences liées à l'utilisation du bilan dans les dynamiques d'élaboration de projets autant que d'autoformation. Chaque texte nous introduit dans une réalité dont la richesse et la spécificité recèlent des éléments stimulants pour la réflexion et l'action de toute personne intéressée à la reconnaissance et à la validation des acquis.

La première présentation, celle de Maïté Cazenave, a pour titre «L'axe de recherche "Analyse des pratiques du Centre de bilan du Limousin"». L'originalité de cette pièce portée au dossier de la reconnaissance des acquis réside dans le fait que l'acteur principal est un Centre interinstitutionnel de bilan de compétences (CIBC). Le but de cette opération était de chercher des voies par lesquelles l'institution Centre de bilan peut produire de nouveaux éléments suceptibles de renforcer ses capacités d'intervention.

Le texte décrit comment la démarche de bilan a permis de retracer l'histoire du Centre et de mettre en évidence les jeux interinstitutionnels et interdisciplinaires. Le processus a permis d'explorer non seulement la mémoire morte mais également la mémoire vivante du Centre en questionnant des personnes qui ont bénéficié des services du centre. En bout de piste, le bilan a aidé à comprendre et à s'approprier la situation difficile à laquelle le Centre a été confronté et a débouché sur un projet aussi mobilisateur qu'inattendu : «l'équipe de recherche s'est rassemblée et a décidé de continuer ses travaux en créant son association propre, ouverte à tous les experts à la fonction bilan et ceci, sur le plan international».

Un deuxième texte, de Jean-Luc Dumont et Marie-Claude Saint Pé, s'intitule «Une méthode pour la reconnaissance et la validation des acquis : le profil expérientiel». Il nous fait découvrir un puissant moyen qui, grâce à l'entretien, à l'écriture et à une grille permettant de visualiser l'expérience, aide la personne à se distancier de sa pratique pour en saisir le sens. S'amorce alors la construction d'une identité et d'un projet dont l'émergence est considérée comme une validation des acquis.

Dans la perspective du profil expérientiel, se former signifie «produire des savoirs pour les réinvestir dans un projet, ce dernier étant en lien avec le sens que la personne donne à savoir». Cette démarche constitue une pratique applicable à l'évaluation et à la gestion des projets individuels et collectifs. Elle se donne comme objectif d'extraire de pratiques sociales des savoirs formalisables.

Le troisième texte, préparé par Antoine Agnès, se présente comme une «Approche différentielle de bilan auprès d'une clientèle classée handicapée». Il décrit comment un Centre de bilan réussit à créer une «dynamique de l'insertion au lieu d'une logique d'exclusion» pour la clientèle des demandeurs d'emploi handicapés.

Le travail de bilan, décrit d'une manière concise et claire, comporte des approches individuelles et en petits groupes et des mises en situation professionnelle en entreprises. C'est d'ailleurs là une des originalités de la démarche. Une autre originalité réside dans l'approche différentielle. Une partie commune : la phase d'accueil, de bilan-orientation. Puis, selon les personnes, le parcours se diversifie : bilan de remobilisation, bilan-projet, puis parcours adapté d'insertion professionnelle.

Un quatrième texte poursuit dans la ligne des démarches bilan-projet pour des clientèles spécifiques. Sous le titre «Expérience d'autoformation par sa propre histoire en milieu carcéral», Corinne Savois nous fait entrer dans une sphère de pratique dont on entend rarement parler. Elle raconte comment la démarche autobiographie-projet permet de «ressaisir son passé, sans s'y enfermer, de structurer le présent dans lequel l'auteur se trouve pour mieux préparer son avenir», sa sortie de prison, «afin d'évoluer comme acteur dans la société».

En analysant cette action expérimentale d'insertion de détenus, ce court texte rapporte qu'une différence marquée a été observée par les participants entre avant et après l'autobiographie au niveau de la perception d'eux-mêmes, de leur fonctionnement et de ce qu'ils veulent devenir.

Finalement, un cinquième texte vient clore ce chapitre en présentant un autre moyen très puissant et efficace dans le contexte des démarches bilan-projet. Il est écrit par Ginette Robin sous le titre «Le portfolio de compétences utilisé en formation de formateurs : expériences réalisées en France.» L'utilisation, auprès de clientèles de formateurs, du guide préparé par l'auteure est tout d'abord justifiée par ses qualités d'autoformation, d'auto-évaluation et d'auto-orientation. Deux expérimentations sont ensuite présentées quant à leur hypothèse départ, leur cadre institutionnel, sociologique, méthodologique et leurs objectifs de formation.

Les résultats obtenus confirment que la démarche du portfolio permet de développer des compétences qui se rapprochent des compétences exigées du formateur d'adultes et devient ainsi une activité de formation et d'autoformation. En identifiant les compétences maîtrisées, la personne qui fait son bilan en acquiert d'autres ou consolide celles qu'elle a déjà. À verser au dossier de la valeur du portfolio en reconnaissance et validation des acquis...

Dans son ensemble, ce chapitre contient des perspectives variées et complémentaires sur la reconnaissance et la validation des acquis. Il est de nature à nourrir les réflexions et les pratiques de nombreux intervenants et intervenantes pour de nombreuses années encore.

La reconnaissance des acquis : passerelle entre deux systèmes

Hélène Hamel
Collège André-Laurendeau

Introduction

Dans un monde en profonde transformation et en perpétuels changements, l'éducation permanente ne représente plus seulement un noble concept, mais elle est devenue une réalité nécessaire et fort exigeante.

Les adultes ont continuellement besoin de recyclage et de perfectionnement pour conserver le poste qu'ils occupent déjà; ils se voient souvent obligés de changer de poste ou même de carrière. C'est là qu'ils sont confrontés à l'exigence de diplômes et qu'ils doivent revenir au système d'éducation. En principe, il est normal de penser que tout le bagage accumulé sera pris en considération et qu'ils pourront terminer leur diplôme assez rapidement. Cependant, la réalité s'avère plus complexe que le principe.

Six années de pratique quotidienne en reconnaissance des acquis ont permis de constater que les grands principes masquent souvent des réalités cachées qui influencent les besoins et les attentes et affectent les pratiques. Se basant sur cette expérience, il est tentant de dégager quelques réflexions critiques et de suggérer quelques pistes d'action. Il est ainsi possible de mieux situer la place essentielle de la reconnaissance des acquis dans cette société de changements.

1. Postulats et constats

La reconnaissance des acquis repose sur des postulats bien connus tels :

- peu importe où et comment on a appris, l'important, c'est de savoir;
- ce n'est pas l'expérience qui est évaluée, mais les connaissances qui en ont résulté;
- pour être créditables au niveau collégial, les connaissances doivent être comparées aux connaissances acquises dans les cours et les programmes qui existent au niveau collégial; les professeurs, spécialistes de contenu, sont les évaluateurs désignés;
- on ne peut obliger un adulte à toujours repartir de zéro et à refaire ce qu'il sait déjà;
- etc.

Ces postulats irréfutables — nul ne peut être contre la vertu — masquent certains autres postulats ou constats non avoués qui jettent un éclairage différent sur la reconnaissance des acquis dans notre société. Ces constats entraînent avec eux leur corollaire.

— Premier constat

Dans notre culture, les connaissances théoriques sont davantage considérées et valorisées que les connaissances pratiques. Reliquats peut-être de notre éducation chrétienne : l'âme vaut mieux que le corps.

Corollaire. — Les gens qui préfèrent apprendre en expérimentant ou qui ont appris de cette façon (souvent le cas dans l'industrie) voient leurs connaissances dévalorisées, particulièrement quand ils doivent être évalués dans le système scolaire.

— *Deuxième constat*

Dans une société où la main-d'œuvre est abondante et le travail rare, l'exigence des diplômes devient un filtre d'élimination.

Corollaire — Les personnes qui exercent depuis longtemps un métier ou une profession et qui se voient forcées de changer d'emploi se trouvent confrontées aux nouvelles exigences de scolarité, particulièrement dans un système de surenchère de diplômes tel celui que nous vivons actuellement. Ces personnes sont souvent rejetées; on jette ainsi le bon grain avec l'ivraie.

— *Troisième constat*

Le monde du travail et le monde scolaire, bien qu'ils soient indispensables l'un à l'autre, sont depuis longtemps de vieux rivaux.

Corollaire. — Inévitablement, chacun trouve qu'il a raison. L'école dit que les connaissances apprises sur le tas ne reposent pas sur des fondements solides et transférables. Le monde du travail dit que les étudiants qui sortent de l'école ne savent rien faire et qu'il faut tout leur remontrer. Ils ne se rendent pas compte qu'ils ont à la fois raison et tort.

— *Quatrième constat*

Le système scolaire est par définition celui qui décerne les diplômes. C'est donc à lui que revient la responsabilité d'évaluer les acquis.

Corollaire. — L'évaluation se fait donc en fonction des cours et des programmes existants. Il faut que tout passe par ce découpage. Or, comme il existe un fossé très large entre le système scolaire et le marché du travail, il n'est pas facile de faire des liens.

— *Cinquième constat*

Dans notre société de changements, une personne doit changer de carrière ou voir son poste transformé deux ou trois fois dans sa vie. Les diplômes sont exigés partout.

Corollaire. — On offre de la formation sur mesure en industrie à coups de millions pour adapter la main-d'œuvre aux nouvelles exigences du marché du travail. Toute cette formation est non créditée. Les budgets en formation créditée fondent à vue d'œil souvent à cause de querelles politiques. Et pourtant, on exige que les gens détiennent des diplômes de plus en plus élevés. Faut-il ajouter à cela que pour la deuxième année, les collèges n'ont aucune subvention pour la reconnaissance des acquis.

2. L'EXPÉRIENCE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DANS UN CÉGEP

Dès 1985, le collège André-Laurendeau s'est engagé très activement dans la belle mais difficile aventure de la reconnaissance des acquis pour les adultes. Une clientèle variée, des besoins variés, ont mis en évidence toutes les exigences requises pour répondre à ces

besoins. Bien que beaucoup de travail ait été accompli dans ce domaine, on n'aperçoit encore que la pointe de l'iceberg.

Durant la phase d'implantation du dossier sur le plan provincial, un certain nombre d'instruments d'évaluation ont été développés. La circulation de ces instruments dans le réseau collégial pose de nombreuses difficultés.

Comme il n'existe pas de centre spécialisé en reconnaissance des acquis, chaque établissement se voit dans l'obligation de négocier des ententes avec les autres pour avoir accès aux instruments développés ou encore aux services d'évaluateurs formés. De plus, il n'existe pas d'instruments d'évaluation dans tous les programmes; il faut, la plupart du temps, évaluer à partir d'un portfolio ou développer des tests «maison» au fur et à mesure que les demandes arrivent. Il existe des tests standardisés seulement pour les cours obligatoires de français.

2.1 Les besoins

Toutes les candidates et tous les candidats qui font appel au service de reconnaissance des acquis ont eu, pour de multiples raisons, des cheminements en apparence très discontinus. Lorsqu'ils se présentent pour faire reconnaître leurs acquis, ils ont habituellement un méli-mélo d'acquis scolaires et extrascolaires.

Les acquis scolaires bien qu'ils aient déjà été évalués et crédités posent de nombreuses difficultés à réévaluer. Ils proviennent très souvent de programmes périmés ou encore de programmes qui ont été faits dans une autre province ou dans un autre pays.

Les acquis extrascolaires amènent avec eux toutes les difficultés que comporte l'évaluation individualisée, qui en plus porte sur des éléments extérieurs au système scolaire.

Ces quelques années d'expérience démontrent que les clientèles se répartissent en quatre grandes catégories selon leurs besoins spécifiques et les motifs qui les incitent à recourir au service de reconnaissance des acquis.

2.1.1 Acquis limités à un ou quelques cours dans un programme défini

— *Caractéristiques*

- La personne est déjà inscrite à un programme.
- Elle est très motivée.
- Elle veut accélérer l'obtention du diplôme.
- Elle ne veut pas perdre de temps à refaire ce qu'elle sait déjà.
- Elle sait ce qu'elle veut et où elle va.
- Elle vient par motivation personnelle.

— *Réponse du collège*

À ce jour, c'est le genre de demande auquel il est le plus facile de répondre. L'évaluation est faite par un comité d'évaluation à partir de l'analyse du portfolio ou encore à partir d'un test synthèse «maison» souvent développé pour l'occasion.

2.1.2 Acquis couvrant pratiquement l'ensemble des cours d'un programme

— *Caractéristiques*

- La personne n'est pas encore engagée dans un programme, mais elle est prête à suivre les quelques cours qui lui manquent à la condition que ce soit assez rapide.
- Elle est très motivée mais inquiète devant l'ampleur du projet (souvent 30 ou 40 cours à faire évaluer).
- Elle vient par frustration professionnelle; elle accomplit déjà très bien les tâches liées au poste qu'elle occupe, mais elle n'est pas payée à sa juste valeur parce qu'elle n'a pas le diplôme exigé.
- Elle a développé une très grande autonomie et un grand sens de l'initiative pour aller au devant de nouvelles choses à apprendre.
- Elle est très consciente de ses forces et de ses faiblesses.

— *Réponse du collège*

À ce jour, quelques personnes ont présenté un tel type de demande et le collège s'est aventuré à y répondre. Ne disposant pas d'examen synthèse pour un programme complet ni même pour un ensemble de cours, il faut procéder par la méthode du portfolio. La personne doit élaborer un immense portfolio dans lequel elle tente de démontrer qu'elle maîtrise chacun des cours du programme. C'est un travail énorme et les coûts sont également très élevés. L'évaluation est tout aussi pénible. Le portfolio doit passer entre les mains de plusieurs évaluateurs. Souvent, il faut proposer des mécanismes de formation manquante et ceux-ci ne sont pas structurés. Bref, on le fait, mais il faut vraiment être missionnaire pour y arriver.

2.1.3 Acquis nombreux et valables, mais qui ne répondent pas aux exigences d'un seul programme

— *Caractéristiques*

- La personne n'est pas intéressée à s'inscrire à un programme.
- Elle ne sait pas ce qu'elle veut ni où elle va.
- Elle vient parce qu'elle a perdu son emploi, ou encore parce qu'elle veut changer d'emploi ou qu'elle veut être admise dans une corporation professionnelle.
- Elle est très frustrée
- Elle fonde des espoirs démesurés sur la reconnaissance des acquis.

— *Réponse du collège*

À ce jour, il est pratiquement impossible de répondre à ces attentes par le service de reconnaissance des acquis uniquement. Il faut s'adjoindre les services d'orientation, d'information scolaire et professionnelle quand ce n'est pas un service de psychologie. Il faut ensuite partir à la chasse, chercher dans l'annuaire des cours de niveau collégial ceux qui correspondent aux acquis de la personne et vérifier ensuite quels collèges pourraient évaluer chacun de ceux-ci. C'est une aventure coûteuse. Tant que le système ne se dotera pas de tests d'équivalence de niveau collégial, ces personnes ne pourront pas vraiment obtenir un service valable.

2.1.4 Acquis des personnes immigrantes

— *Caractéristiques*

- Aux caractéristiques énumérées précédemment, il faut ajouter les problèmes liés :
  a) *à la langue* (Comment obtenir un DEC qui comporte quatre cours de français, langue et littérature quand on parle chinois?);
  b) *aux normes canadiennes* (les normes diffèrent d'un pays à l'autre).
- La personne ne peut trouver de travail parce qu'elle n'a pas de diplôme canadien même si elle a ses équivalences; elle ne peut payer pour la reconnaissance de ses acquis parce qu'elle n'a pas d'argent; et cela, parce qu'elle n'a pas de travail. Cercle vicieux, n'est-ce pas?

— *Réponse du collège*

Le collège peut offrir le même service de reconnaissance des acquis extrascolaires aux immigrants qu'aux autres candidats. Il n'y a pas de service particulier et pas de modules spéciaux de normes canadiennes. Les normes sont enseignées à l'intérieur de chacun des cours. La personne immigrante est pratiquement forcée de suivre les cours, même si elle maîtrise déjà une partie de chacun de ces cours. De plus, il n'est pas possible de donner d'équivalences scolaires dans le cas des réfugiés sans papiers.

3. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS : UN CHEVAL DE TROIE

L'expérience nous démontre que la reconnaissance des acquis, loin d'être un dossier très secondaire comme plusieurs le souhaiteraient, s'avère un véritable Cheval de Troie dans notre système scolaire.

Entré doucement par la porte d'à côté (les adultes n'ont-ils pas toujours, ou du moins très souvent, dû entrer par cette porte dans le système scolaire?), le dossier de la reconnaissance des acquis agit comme un révélateur puissant et un miroir implacable des faiblesses du système.

Il nous oblige à repenser les éléments relatifs aux cinq points suivants.

3.1 L'adéquation entre les programmes scolaires et les exigences du marché du travail

Les acquis qui proviennent du marché du travail sont souvent difficiles à faire correspondre avec les cours existants. L'élaboration de programmes centrés sur les compétences définies par l'industrie s'avère un premier pas franchi dans cette direction. Il faut toutefois être vigilant pour ne pas réduire les compétences requises simplement à l'aspect technique des différentes fonctions de travail.

3.2 L'évaluation des apprentissages

Dans notre système collégial, il n'existe pas d'évaluation nationale. La Direction des programmes définit les objectifs généraux des programmes et des cours. La définition des objectifs terminaux et des moyens d'évaluation est laissée à chaque organisme et souvent à chaque professeur. Sans critiquer cette façon de faire — toute chose comporte ses qualités et ses faiblesses —, il est facile de constater que cela pose un énorme problème

pour évaluer les acquis des candidates et des candidats, car ceux-ci n'ont pas assisté au cours de tel ou tel professeur pour acquérir ces connaissances. Doit-on partir à la recherche du professeur qui vise les objectifs terminaux ressemblant le plus à ses acquis?

3.3 La formation fondamentale

On en parle beaucoup. Qu'est-ce que la formation fondamentale? Les experts ne s'entendent pas tous sur sa définition. Certains disent qu'elle s'acquiert à l'intérieur de chacun des cours; d'autres, qu'elle découle de cours de philosophie et de littérature. En attendant, chacun essaie d'appliquer sa version de ladite formation fondamentale. En reconnaissance des acquis, la candidate ou le candidat se voit contraint d'être évalué en fonction de ces différentes visions, selon l'évaluateur rencontré.

3.4 L'approche-programme

On en parle aussi beaucoup. Comment ne pas parcelliser les différentes connaissances et habiletés, mais les intégrer dans un tout cohérent, dans un système organisé? Voilà peut-être la difficulté la plus flagrante en reconnaissance des acquis. Évaluer chacun des 40 cours d'un programme, c'est un travail monstre pour le collège et c'est une exigence monstre pour les candidates et les candidats. Il faut en arriver à définir des objectifs terminaux de programme et évaluer à partir de ceux-ci. C'est le prochain défi auquel il faudra s'attaquer.

3.5 L'enseignement individualisé

Le processus de reconnaissance des acquis est l'exemple parfait d'un service individualisé et personnalisé depuis les étapes d'accueil et d'évaluation jusqu'à celle de la formation manquante. C'est le processus le plus andragogique qui soit; il est à souhaiter que tous les jeunes puissent aussi profiter d'un processus aussi andragogique. Tout cela comporte des frais. L'individu doit-il en porter seul le fardeau ou le système doit-il intégrer dans le financement global une partie de ces frais?

CONCLUSION

La reconnaissance des acquis, dossier secondaire? Pas du tout. Dossier secondarisé parce que dérangeant et exigeant peut-être, mais dossier prioritaire pour notre société de changements.

Les gens devront de plus en plus circuler librement entre l'école et le travail. Actuellement, nous vivons la réalité Formation et Travail et Travail et Formation. À un rythme effarant, les étudiantes et les étudiants, même au secondaire, combinent école et travail. Ils laissent l'école avant d'avoir complété un diplôme, travaillent quelques années et reviennent à l'éducation des adultes compléter leur formation en même temps qu'ils travaillent le jour.

L'éducation permanente est implantée à demeure : il est donc nécessaire de consolider la fragile passerelle que constitue la reconnaissance des acquis afin que la circulation entre les deux systèmes se fasse de façon abondante et continue.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Un outil de rapprochement «formation-travail»

NDIA-BINTU KAYEMBE
Consultant en éducation et en formation

«Tout développement social, économique ou culturel ne peut se réaliser harmonieusement que s'il y a concordance profonde entre l'éducation et le monde du travail.» (Charles Hummel, 1977).

INTRODUCTION

À lui seul, le thème de ce symposium, *Formation-travail/Travail-formation*, évoque l'idée d'un rapprochement entre la formation et le travail. L'objectif de cette rencontre consiste à échanger sur nos expériences respectives, à discuter des voies et moyens qui permettent de rapprocher la formation et le travail.

Dans ce contexte, cette communication vise à alimenter la discussion sur la combinaison «reconnaissance des acquis» «approche par compétences» comme outils de ce rapprochement.

1. LE RAPPROCHEMENT FORMATION-TRAVAIL : ESSAI DE DÉFINITION

Les exigences de rendement et de productivité qui pèsent sur le monde du travail dans une société ouverte à la compétition imposent une relation, un rapprochement entre la préparation au travail qu'est la formation et le travail lui-même.

Dans le processus de rapprochement formation-travail, que signifie le terme rapprochement? Voilà la question à laquelle nous essayons de répondre dans cette première partie de l'exposé. Selon le dictionnaire, le verbe rapprocher signifie, entre autres :

- mettre plus près de quelqu'un, de quelque chose;
- associer, combiner, en vertu d'analogies ou de rapports.

À la forme pronominale (se rapprocher), il signifie, entre autres :

- présenter une conformité, une analogie avec.

À la lumière de ces quelques définitions, le rapprochement formation-travail pourrait être envisagé selon trois approches : rapprochement physique, rapprochement systémique et rapprochement à la base ou rapprochement conceptuel.

La formation et le travail peuvent être rapprochés physiquement. Dans ce cas, le rapprochement consiste, soit à développer la formation en milieu du travail (formation en entreprises), soit à introduire le travail en milieu scolaire. Les fermes-écoles en constituent un exemple. Tout cela facilite le mariage entre la théorie et la pratique.

Ils peuvent également être rapprochés en tant que systèmes. Dans cette perspective, il s'agit de promouvoir, de faciliter, au moyen de diverses accommodations et de stratégies variées, le passage d'un système à un autre : du travail à la formation et de la formation au travail.

La formation et le travail peuvent finalement être rapprochés au niveau de la base, à la conception. Dans ce cas, il s'agit d'une harmonisation à la base entre les besoins et les exigences fonctionnelles du travail, d'une part, et les contenus des programmes de formation qui y préparent, d'autre part. Il importe ici de concevoir l'une en conformité avec l'autre comme cela se pratique dans des situations réelles. Cette dernière approche est en fait une variante de la précédente. Comment la reconnaissance des acquis facilite-t-elle ce rapprochement? Voilà la question à laquelle tente de répondre la seconde partie.

2. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS, UN OUTIL DE RAPPROCHEMENT FORMATION-TRAVAIL

2.1 La signification du concept

Bien qu'elle tende actuellement à s'appliquer à l'éducation en général, la reconnaissance des acquis est un processus initialement conçu comme un mécanisme auxiliaire à l'éducation des adultes, comme une mesure d'accessibilité des adultes à la formation et à l'éducation. C'est un processus par lequel une instance autorisée identifie, évalue et sanctionne les acquis (connaissances, habiletés et attitudes) réalisés en dehors de l'école et sans le concours de celle-ci.

Le postulat de base de la reconnaissance des acquis qui fait d'elle un outil de rapprochement formation-travail est la pluralité des lieux, des modes, des moyens et des sources d'apprentissages. Selon ce postulat, on apprend :

- à travers toute activité humaine : scolaire, professionnelle, ludique ou autres;
- dans différents milieux : à l'école, au travail, à la maison, etc.;
- selon les modes et les moyens différents : seul, en groupe, en lisant, en observant, en travaillant, en écoutant, en écrivant, en discutant, etc.

En se fondant sur ce postulat, la reconnaissance des acquis rétrécit les frontières entre, d'une part, les activités éducatives et, d'autre part, les activités ludiques, professionnelles ou autres, entre le temps pour apprendre et le temps pour travailler, entre le lieu pour étudier et le lieu pour travailler. Ce faisant, la formation et le travail s'en trouvent rapprochés.

2.2 La finalité de la reconnaissance des acquis fait d'elle un outil de rapprochement formation-travail

Par sa finalité qui est d'identifier, d'évaluer et de valider les apprentissages faits en dehors du cadre scolaire, en milieu de travail ou ailleurs, la reconnaissance des acquis facilite le passage d'un système à un autre : du travail à la formation et vice versa. De ce fait, elle constitue pour la population adulte un pont entre le travail et la formation qualifiante.

2.3 Ses origines

Par son origine, la reconnaissance des acquis est un outil de rapprochement formation-travail. Le mouvement pour la reconnaissance des acquis a pris naissance aux États-Unis vers les années quarante (Keeton, 1987; Rose, 1989). Initialement, il s'agissait d'un outil de réinsertion sociale et professionnelle au profit des militaires américains, donc des adultes, revenus de la seconde guerre mondiale. Ces citoyens américains s'étaient formés en dehors du système scolaire conventionnel.

Ils avaient — acquis par le biais des activités éducatives organisées à leur intention par l'armée, par des efforts individuels d'apprentissage et par leur expérience quotidienne de vie sociale, professionnelle et communautaire — des connaissances, des habiletés et des attitudes dont il fallait tenir compte pour leur réinsertion sociale et surtout professionnelle dans la société américaine d'après la guerre.

La demande pressante d'une reconnaissance des acquis de ces militaires a forcé les responsables académiques à se concerter avec le marché du travail pour tenter de développer des outils qui permettaient d'identifier, de mesurer et de reconnaître à ces candidats ce qui leur était dû : les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'ils estimaient avoir acquises autrement qu'en suivant le cheminement scolaire traditionnel.

Après les militaires américains, ce sont les adultes en général qui, depuis les années soixante-dix, demandent et obtiennent que leurs acquis provenant d'ailleurs que du système scolaire soient identifiés, évalués et reconnus à leur juste valeur pour des fins éducatives, professionnelles ou autres.

Comme on peut le voir, à son origine, la reconnaissance des acquis était essentiellement un instrument de rapprochement systémique entre la formation qualifiante et le travail.

Mais, que sait-on de la reconnaissance des acquis au réseau collégial québécois?

2.4 La reconnaissance des acquis dans les collèges du Québec : une synthèse

Au Québec, le mouvement pour une structure officielle chargée de la reconnaissance des acquis remonte aux travaux de la commission d'étude sur la formation des adultes, en 1982. Chargée de jeter les bases d'une politique globale d'éducation des adultes, cette commission proposa, parmi ses principales recommandations, la création d'un service national de reconnaissance des acquis.

Dans son projet d'éducation permanente (1984), le gouvernement du Québec entérina cette recommandation en faisant de la reconnaissance des acquis l'une des ses principales mesures d'accessibilité des adultes à la formation qualifiante. Les différents paliers de la pyramide scolaire québécoise étaient donc invités à s'impliquer dans le dossier, chacun selon sa logique interne.

Sur le plan pratique, bien qu'elle s'adressât à l'ensemble du système éducatif québécois, la recommandation s'est concrétisée de façon plus systématique, avec l'aide de deux paliers de gouvernement (provincial et fédéral), au réseau collégial, et plus spécifiquement au secteur professionnel de celui-ci.

Un système opérationnel de reconnaissance des acquis y fut implanté de façon expérimentale de 1985 à 1990. Des ressources humaines furent formées pour développer le dossier et des outils de reconnaissance des acquis furent élaborés tant au niveau local, au niveau régional qu'au niveau provincial.

Plus de 50 établissements de l'ordre collégial, parmi les 70 que comptait le Québec, offraient des services de reconnaissance des acquis en 1989 et plus de 4 300 adultes avaient déjà bénéficié de ces services avant la dernière année de l'expérimentation (Kayembe, 1990; Kayembe et Hogue, 1990). Toutefois, depuis la fin de la phase d'expérimentation en juin 1990, le dossier connaît une période de répit, une période de réflexion. En avril 1991, le responsable du dossier à la Direction générale de l'enseignement collégial en parlait encore au futur :

> «*Dans un proche avenir, la Direction générale de l'enseignement collégial aura à décider du statut de la reconnaissance des acquis comme activité éducative*, (CIRRAC, 1991)

Pour certains observateurs, se retrouvaient comme cause de ce délai les problèmes financiers, les travaux en cours à la Direction générale de l'enseignement collégial sur le nouveau mode d'allocation des ressources budgétaires au réseau collégial, l'expérimentation par la Direction générale de l'enseignement collégial d'une nouvelle approche d'élaboration des programmes en formation professionnelle et, enfin, les effets de la transition. Mais, pour d'autres, le débat sur le financement de la reconnaissance des acquis sur une base statutaire est le seul facteur qui ferait traîner les choses.

Mais la longueur de cette période est sur le point d'inquiéter plusieurs intervenants dans le dossier et peut-être même de causer une certaine désaffection de la part de certains collèges qui étaient déjà activement engagés. Il reste à souhaiter que le dossier survive à cette période d'hésitation et de crise.

Jusqu'ici nous n'avons traité que d'une dimension du sujet de notre communication : la reconnaissance des acquis. Examinons maintenant la seconde, celle de l'approche par compétences.

3. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ÉDUCATION

3.1 Le mot et la chose

L'éducation basée sur les compétences, ou approche par compétences en éducation, est une approche de programmation éducative qui se distingue de l'approche traditionnelle au moins par quatre caractéristiques. D'abord, plutôt que de partir des bases hypothétiques et normatives, elle dérive des objectifs de formation d'une analyse systématique des fonctions et des tâches effectuées en situations réelles et exige, pour ce faire, une participation active du monde du travail. Ensuite, elle se veut intégratrice, plus fonctionnelle que disciplinaire. En effet, elle intègre en des touts cohérents, les modules, et selon une logique fonctionnelle, tous les apprentissages cognitifs, socioaffectifs et psychomoteurs requis pour fonctionner efficacement dans une tâche, un rôle, une fonction. En

outre, elle met plus d'accent sur les résultats attendus de l'apprentissage, les compétences, que sur le processus d'apprentissage. Enfin, elle prône la précision et la transparence des programmes : les objectifs d'apprentissage, les objets et les conditions d'évaluation ainsi que les critères de succès sont précisés en détails et communiqués à l'avance aux étudiants.

3.2 Ses origines

Plusieurs éléments peuvent être à l'origine de l'approche par compétences en éducation. Mais, de façon générale, l'approche est issue d'une opposition aux compétences purement académiques et disciplinaires privilégiées par les institutions de formation avant la décennie soixante-dix. Celles-ci se préoccupaient plus de former les ressources humaines en quantité que d'assurer leur fonctionnalité. L'abondance des diplômés a mis en évidence la faible qualité de la formation reçue. De son côté, le marché de l'emploi exigeait la qualité de la formation et l'efficacité fonctionnelle des diplômés. L'approche par compétences était apparue comme une des solutions possibles (Hall et Howard, 1976).

Qu'est-ce qui justifie l'apparition de l'approche par compétences en reconnaissance des acquis au réseau collégial ?

4. LE RECOURS À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS : EXPÉRIENCE DES COLLÈGES DU QUÉBEC

Le recours à l'approche par compétences en reconnaissance des acquis dans les collèges du Québec s'est avéré nécessaire à la suite d'un processus de recherche-action entrepris, depuis l'avènement de ce dossier en 1985, par les conseillers et les conseillères en reconnaissance des acquis, en vue de trouver un référentiel efficace, c'est-à-dire quelque chose à quoi l'on puisse comparer équitablement les acquis que les adultes cherchent à se faire reconnaître.

4.1 Le bien-fondé du recours à cette approche

Dans sa conception initiale aux États-Unis, la reconnaissance des acquis répondait essentiellement à la question de savoir si ce que les gens estimaient avoir réalisé comme apprentissages, en dehors de l'école, au travail par exemple, correspondait bien à ce que l'école enseignait, aux contenus de ses cours et programmes. On évaluait ainsi la quantité, la qualité et la pertinence de ces acquis en référence aux points de repère que sont les cours ou les programmes de formation, sans se préoccuper nécessairement de la pertinence de ce référentiel lui-même par rapport aux exigences fonctionnelles concrètes du travail à effectuer par les formés. En outre, l'imprécision des objectifs des cours rendait la tâche de comparaison difficile et souvent peu équitable.

Dans le secteur de la formation professionnelle, l'expérience des intervenants québécois en reconnaissance des acquis au réseau collégial a mis en lumière la nécessité de se poser aussi la question de savoir si l'offre de l'école répond bien aux exigences fonctionnelles réelles du travail.

L'effort fourni pour répondre à cette question a permis de constater non seulement le peu d'arrimage entre les contenus des programmes et les exigences fonctionnelles réelles du travail auquel la formation prépare, mais aussi le fait que les réalités des deux mondes obéissent à deux logiques différentes : une logique disciplinaire pour le monde scolaire et une logique fonctionnelle pour le monde du travail. On a également constaté le clivage entre les langages utilisés dans les deux mondes.

C'est en raison de tout ce qui précède que l'approche par compétences s'est avérée utile en reconnaissance des acquis. Mais de quelle approche par compétences s'agit-il?

4.2 Une approche par compétences bidimensionnelle

Toute fonction de travail comprend essentiellement deux parties (Enriquez, 1966). Une partie prescrite : ce qu'il faut absolument faire pour que la fonction soit assurée; une partie discutionnaire : ce qui appartient à la zone de liberté du titulaire de la fonction et qui différencie les individus qui occupent les mêmes fonctions. En fait, il s'agit des interventions qui se situent en dehors des règles d'actions précises, c'est-à-dire hors de la partie prescrite.

L'approche par compétences utilisée en reconnaissance des acquis dans les collèges du Québec est conforme à cette conception. Elle propose une programmation axée sur deux dimensions. La première dimension est orientée vers l'efficacité immédiate. Elle vise à assurer la partie prescrite de toute fonction de travail. À cet effet, on développe les compétences spécifiques à chaque fonction ou à chaque rôle social considéré, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes directement reliées à la fonction et structurées non pas selon la logique disciplinaire, mais selon une logique fonctionnelle. Ce volet du programme rend le diplômé immédiatement fonctionnel et efficace à la fin de la formation.

De ce fait, cette dimension de l'approche constitue un dénominateur commun entre les préoccupations directes du monde du travail et celles du monde de la formation, donc un facteur de rapprochement entre la formation et le travail.

La seconde dimension est orientée vers le besoin de transférabilité et d'adaptation aux changements futurs. Elle vise à développer et à enrichir la partie discutionnaire de toute fonction de travail. Globalement, il s'agit de développer les compétences génériques qui permettraient aux titulaires d'une fonction de travail de mieux comprendre la situation professionnelle dans son ensemble, d'être flexibles, aptes à s'ajuster aux changements futurs dans leurs fonctions et même à innover. En fait, on s'efforce d'outiller les futurs titulaires d'une fonction de connaissances de base, transférables, et de savoirs professionnels pertinents par rapport à leurs futures fonctions mais débordant celles-ci. C'est ici que se développe l'autonomie de la pensée et de l'action.

Réalisée grâce à un référentiel de ce genre, la reconnaissance des acquis est un outil de rapprochement conceptuel entre le travail et la formation qualifiante.

Ce sont là les éléments du discours qui montrent que l'approche par compétences renforce la valeur instrumentale de la reconnaissance des acquis en tant qu'outil de rapprochement entre la formation et le travail. Mais, concrètement, comment se sont passées les choses au réseau collégial?

4.3 Les expériences tentées dans les collèges québécois

4.3.1 Le projet de techniques administratives

À la suite des constats mentionnés au point 4.1, les intervenants en reconnaissance des acquis en techniques administratives en sont venus à questionner l'utilisation pure et simple des cours du programme collégial comme référentiels pour faire la reconnaissance des acquis. Aussi ils ont entrepris un projet visant à améliorer cette situation : projet d'élaboration des référentiels pour fin de reconnaissance des acquis.

À cette fin, dans une première phase, un outil d'élaboration des référentiels a été mis en place par Solange Cantin. Il proposait essentiellement :

- de partir des plans des cours;
- de faire traduire par les professeurs les objectifs de leurs cours en objectifs opérationnels, mesurables, tout en tenant compte de certains déterminants, comme les exigences du marché de travail et celles du Cahier de l'enseignement collégial;
- de faire définir et préciser les objets d'évaluation et les critères de performance.

Appelés résultats attendus de l'apprentissage, ces objectifs opérationnels et mesurables constituent les référentiels auxquels seront comparés les acquis à reconnaître. Cet outil a été appliqué à 41 cours de concentration en techniques administratives.

Non totalement satisfaits des référentiels issus de cet outil, les intervenants ont opté pour une approche par compétences qui part de la situation de travail et permet de développer, pour chaque fonction de travail, la partie prescrite et la partie discutionnaire : les compétences spécifiques à une fonction et les compétences générales. Il s'agit spécifiquement de la méthode Dussault.

Selon cette méthode, un programme de formation s'élabore et s'articule en fonction de deux axes : l'axe vertical dit *axe de la maîtrise du métier ou de la profession* où sont spécifiées les compétences fonctionnelles requises pour exercer un rôle, une fonction; et l'axe horizontal dit *axe de la formation fondamentale* où sont listées les compétences générales, transférables et certains des savoirs professionnels englobants mais qui débordent la partie prescrite de la fonction. Le tout est représenté dans un tableau de type matriciel : la matrice des compétences.

Dans cette approche, les compétences sont identifiées après *une analyse de la situation de travail qui nécessite un contact direct et des échanges en groupe avec les experts de la fonction, les praticiens.* Une fois identifiée, qu'elle soit spécifique ou générale, chaque compétence est traduite : (1) soit en objectif opérationnel de premier niveau de comportement, lorsqu'elle fait appel à l'acquisition de connaissances et d'habiletés précises,

mesurables; dans ce cas, son évaluation porte sur des comportements précis, mesurables, qui sont les résultats attendus de l'apprentissage; (2) soit en objectif opérationnel de premier niveau de situation, lorsqu'elle fait appel à l'acquisition d'habitudes et d'attitudes ou de comportements difficiles à vérifier à la fin de la formation; dans ce cas, son évaluation porte sur la participation de l'étudiant aux activités d'apprentissage.

Ensuite des spécifications appropriées sont fournies à chacun de deux types d'objectif de premier niveau ainsi que des savoirs préalables à la maîtrise de chaque compétence, savoirs désignés ici par le terme «objectifs opérationnels de second niveau».

L'approche se veut intégrée et globale, en ce sens qu'elle aboutit à une série de documents destinés à faciliter dans sa globalité l'acte d'acquisition des connaissances; en d'autres termes, des documents qui facilitent non seulement l'apprentissage, mais aussi l'enseignement, l'organisation matérielle, l'évaluation, etc.

Il s'agit de six documents suivants : (1) le rapport d'analyse de la situation de travail, (2) les précisions des orientations et des objectifs de formation, (3) le programme pédagogique, (4) le guide pédagogique, (5) le guide d'évaluation et (6) le guide d'organisation matérielle et pédagogique.

S'inspirant de cette approche et munis d'une grille d'analyse de la situation de travail élaborée à cette fin, les conseillers et les conseillères en reconnaissance des acquis en techniques administratives sont allés en milieu de travail. Ils y ont rencontré les spécialistes de la fonction de technicien en administration et ont recueilli des informations concernant leur fonction, les tâches y afférant, ainsi que les savoirs, les savoir-faire et les attitudes requis.

Un rapport d'analyse de la situation de travail a été rédigé sur la base de ces données. À la lumière de ce rapport ont été définies et précisées 28 compétences dont 15 générales et 13 spécifiques. Chaque compétence forme un module. Pour les intervenants, c'est cet ensemble de 28 compétences qui constitue les référentiels par compétences pour fin de reconnaissance des acquis.

Par la suite, les correspondances ont été établies entre, d'une part, les référentiels issus de la méthode Cantin, c'est-à-dire les résultats attendus de l'apprentissage et, d'autre part, les référentiels par compétences issus de la méthode Dussault.

4.3.2 Le projet d'agents-conseil

Il s'agit d'un projet conjoint entre trois organismes : (1) la Fédération des caisses populaires Desjardins de la région du Bas-Saint-Laurent, un organisme privé, (2) la Commission de la formation professionnelle (CFP) de la même région, un organisme gouvernemental qui s'occupe de la main-d'œuvre et (3) le Collège d'enseignement général et professionnel (cégep) de Rimouski.

Le projet a été initié par le milieu du travail. À la suite de l'évolution rapide du marché et de l'introduction massive de l'informatique dans les institutions financières, la

Fédération des caisses populaires Desjardins du Bas-Saint-Laurent prévoyait une évolution des rôles professionnels au sein de son personnel, évolution due à un bouleversement des activités. Le volume d'activités relatives aux opérations financières allait diminuer au profit des activités du type conseil, promotion et vente des produits à la consommation.

Il fallait à la fois convertir une grande partie du personnel qui travaillait au niveau des opérations (les caissières et les commis) pour en faire des agents-conseil et recycler ceux et celles qui occupaient déjà ces fonctions sans avoir une formation qualifiante. On avait donc besoin non seulement de former mais aussi de reconnaître les acquis.

Au Québec, il existe deux systèmes de reconnaissance indépendants l'un de l'autre : le système de reconnaissance des compétences professionnelles, en vigueur au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité de revenu et de la Formation professionnelle et le système de reconnaissance des acquis en implantation au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Ainsi, la Fédération préférait une intervention susceptible de concilier les deux systèmes et d'éviter à son personnel une double démarche d'évaluation. C'est ainsi que fut élaboré en trois phases principales un projet visant à répondre à ces exigences : (1) une première phase centrée sur l'élaboration du référentiel de la main-d'œuvre ou profil d'exigences professionnelles et sur la comparaison de ce profil ainsi élaboré aux programmes existants d'enseignement collégial; (2) une seconde phase axée sur l'élaboration d'un programme nouveau, basé sur les compétences, et sur la comparaison de ce programme avec le profil d'exigences professionnelles pour trouver les points d'arrimage; et, enfin, (3) une troisième phase visant l'élaboration d'outils d'évaluation.

Réalisée avec la collaboration des experts de la fonction dans les caisses populaires de la région, la première phase a produit un profil d'exigences professionnelles comprenant six compétences spécifiques.

Devant la difficulté d'établir les correspondances entre le profil d'exigences professionnelles ainsi élaboré et les programmes de formation collégiale, il fut décidé d'élaborer des programmes nouveaux, basés sur les compétences, à l'aide de la méthode Dussault.

D'abord dans ce contexte, un rapport d'analyse de la situation de travail a été rédigé sur la base des données contenues dans le profil d'exigences professionnelles et des informations supplémentaires recueillies lors des consultations faites auprès des spécialistes de la fonction.

Ensuite, à la lumière de ce rapport, dix-huit compétences ont été définies et précisées, dont onze générales et sept spécifiques. Parmi les sept compétences spécifiques, cinq sont communes au profil d'exigences professionnelles et au programme élaboré et forment ainsi le point d'arrimage entre les deux systèmes. Enfin, on a amorcé l'élaboration des outils d'évaluation pour fin de reconnaissance, en donnant la priorité aux outils communs, ceux qui visent à évaluer les cinq compétences communes.

4.3.3 Le projet de conducteurs d'installations chimiques

C'est un projet conjoint entre l'industrie pétrochimique du Québec et le Collège de Maisonneuve de Montréal. Il est né d'un besoin de ressources humaines identifié dans cette industrie après une enquête réalisée dans ce secteur par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité de revenu et de la Formation professionnelle et les Commissions de la formation professionnelle de la Montérégie et du «grand» Montréal.

Des enquêtes et des consultations menées dans ce secteur font état d'une expansion progressive de l'industrie, de la modernisation des équipements et des procédés ainsi que du vieillissement du personnel. Il s'ensuit une très forte progression des emplois dans la profession des conducteurs ou techniciens d'installations chimiques : un taux moyen de croissance annuel de 4 % ou 200 nouveaux emplois à combler chaque année d'ici l'an 2 000.

Ces possibilités croissantes en emplois contrastent avec une pénurie chronique de main-d'œuvre qualifiée que connaît, depuis plusieurs années, l'industrie pétrochimique et plus particulièrement la profession de conducteurs d'installations chimiques.

La province n'ayant pas, dans son système scolaire, de programmes spécialisés pour former ce personnel, l'industrie comble ses besoins grâce à des programmes-maisons et à une main-d'œuvre qualifiée importée d'autres provinces canadiennes.

Il y avait donc un besoin de formation tant initiale que continue pour soutenir l'expansion de cette industrie. Devant ce besoin, une association des représentants en formation de la pétrochimie et de la chimie connexe fut formée avec le mandat de faire développer, dans le secteur public de l'éducation, un programme de formation spécialisée destiné aux opérateurs de l'industrie.

En novembre 1989, un projet conjoint de formation fut mis sur pied par le collège de Maisonneuve et l'industrie concernée, avec comme spécifications : une formation certifiée, un programme défini par compétences et structuré par modules, un programme intégrant la reconnaissance des acquis. La méthode Dussault fut choisie pour réaliser le projet.

En application de cette méthode, des sessions d'analyse de la situation de travail furent organisées dans l'industrie; elles ont réuni les experts de la fonction, les professeurs de certains départements du collège, la conseillère en reconnaissance des acquis dans cette institution et des spécialistes en élaboration des programmes. Un rapport d'analyse de la situation de travail fut rédigé.

Les compétences furent ensuite définies et précisées puis présentées dans une matrice des compétences. Celle-ci fut soumise pour validation aux experts de la fonction avant d'être achevée. Les objectifs opérationnels de formation furent élaborés et spécifiés; les conditions d'évaluation et les critères de performance furent déterminés.

Le résultat est à la fois un programme de formation et un référentiel pour fin de reconnaissance des acquis. Il comprend 33 compétences dont huit spécifiques et vingt-

cinq genérales et couvre une période de travail de 1 620 heures. Un centre de formation, le Centre de formation pétrochimique, fut mis sur pied au sein du service d'éducation des adultes du collège, pour faciliter l'expérimentation du programme.

En mars 1991, le Centre comptait 103 étudiants et 40 professeurs contractuels qui assumaient la responsabilité de onze modules de formation. La moitié des enseignants étaient des professeurs du collège alors que l'autre moitié était composée des formateurs issus de l'industrie.

Une année d'expérimentation ne suffit pas pour tirer des conclusions sur l'efficacité et la validité du programme. La phase d'évaluation est encore à venir. Toutefois, selon la directrice du Centre et les professeurs, un des points positifs qui ressort d'ores et déjà de cette expérience est la force du partenariat, la coopération directe entre le secteur de la formation et celui de l'emploi, coopération qui, à leur avis, facilite, à coup sûr, un rapprochement systémique et un rapprochement conceptuel entre le travail et la formation qualifiante.

4.4 Quelques remarques au sujet de cette approche

Comme toute nouveauté, la reconnaissance des acquis réalisée selon l'approche par compétences fait face à de nombreuses remarques qui alimentent la résistance à son adoption et freinent son évolution. La conceptualisation de la compétence, la nature béhavioriste de l'approche ainsi que son lien étroit avec le milieu du travail sont parmi les remarques les plus citées.

4.4.1 La conceptualisation de la compétence

Pour beaucoup, la compétence est du domaine de l'action, du savoir-faire. Elle est difficile à isoler de l'acte professionnel dans lequel elle se manifeste, donc difficile à conceptualiser en dehors d'une intervention professionnelle réelle. Selon Collins (1983, p. 178), lorsqu'elles sont définies en dehors de l'acte réel, les compétences sont artificielles.

Cette remarque mérite d'être nuancée pour plusieurs raisons. D'abord, le savoir-faire n'exclut pas le savoir; au contraire, il l'englobe. L'un (le savoir-faire) est la mise en pratique de l'autre (le savoir). Ensuite, la remarque n'est pas une faiblesse exclusive au domaine des compétences. Elle est valable pour plusieurs phénomènes, objets de la recherche psychologique. Par exemple, la définition de la compétence n'est pas plus artificielle que celle des autres phénomènes qui sont parmi les plus étudiés en psychologie, comme l'intelligence, l'émotion ou la motivation.

4.4.2 Sa nature béhavioriste et son réductionnisme

L'approche se base sur les seules données directement observables auxquelles elle limite toute activité humaine. Or, selon les critiques, il existe des données significatives de l'activité humaine qui échappent au cadre béhavioriste. Tous les actes professionnels ne sont pas prévisibles, ne peuvent pas être définis en comportements observables et mesurables.

Il est évident que cette approche est d'inspiration béhavioriste. Le béhaviorisme est vraisemblablement la théorie psychologique qui a le plus marqué les pratiques éducatives contemporaines, en particulier en Amérique du Nord. Elle a imprégné toutes les approches éducatives, y compris l'approche traditionnelle de programmation, qui est la solution de remplacement à l'approche par compétences.

Par exemple, l'utilisation presque généralisée des objectifs de comportement et des tests objectifs en fait preuve. Cette remarque constitue donc une faiblesse commune à plusieurs pratiques éducatives et pas uniquement à l'approche par compétences.

Par ailleurs, le type d'approche par compétences utilisée ici déborde la vision strictement béhavioriste et prend en même temps une orientation fonctionnaliste. En raison de cette seconde orientation, l'approche prend en compte non seulement les compétences basées sur des comportements mesurables mais tout ce qu'une fonction, un rôle exige, mesurable ou non. Dans cette perspective, les objectifs opérationnels de premier niveau de situation qui s'occupent explicitement des comportements non directement observables et mesurables témoignent de cette préoccupation.

4.4.3 Son lien étroit avec le monde du travail

On reproche à cette méthode de mettre l'éducation à la remorque du monde du travail. C'est ce que Collins (1983, p.180) semble soutenir lorsqu'il écrit :

> *«The question which arises here, and to which we cannot devote the attention it merits, concerns the appropriateness of transferring the norms and methods of industry and commerce to other dimensions of human activity. To what extent can we meaningfully apply the notions of units and stages of production in our value-laden educational undertaking?»*

À notre avis, cette remarque est inopportune dans le cas des projets présentés ici. En effet, l'approche n'y est appliquée qu'au secteur professionnel et en particulier à la dimension professionnelle de la formation, à la partie du programme qui vise la préparation professionnelle. La partie du programme explicitement destinée à la formation fondamentale, à la formation générale (philosophie, français et éducation physique) n'est pas concernée, ou du moins ne l'est pas encore.

L'approche par compétences dans ces projets est bien appropriée à la finalité de cette dimension de la formation qui est la préparation à l'emploi. L'acquisition des connaissances pour l'action dans le volet professionnel de la formation n'est pas un frein à l'acquisition des connaissances pour elles-mêmes dans d'autres volets du programme.

CONCLUSION

La formation professionnelle au Québec s'adresse aux personnes qui ont fait un choix professionnel. Elle vise à développer chez celles-ci des compétences leur permettant (1) d'assumer pleinement leur rôle de travailleur, (2) d'évoluer dans un champ particulier d'activités du marché de travail et (3) de répondre aux exigences de la société. Telle qu'elle a été exposée et illustrée tout au long de ce texte, l'approche par compétences comme

méthode d'élaboration des référentiels-programmes est, sans contredit, un facteur de rapprochement entre la formation qualifiante et le travail. Toutefois, l'approche demeure perfectible et mérite l'attention des chercheurs.

Dans une étude pancanadienne, menée en 1987/88, pour le compte de l'Association des collèges communautaires du Canada (Sinclair, 1988), une cinquantaine des directeurs généraux des collèges avaient été invités à prédire des tendances futures dans l'évolution de ce niveau d'enseignement pour les années 2000.

Parmi les tendances les plus unanimement prédites, les tendances suivantes sont compatibles à la fois avec la reconnaissance des acquis et avec l'approche par compétences et pourraient constituer un argument en faveur de l'une et de l'autre ainsi que de leur combinaison :

- une relation étroite entre les collèges et le milieu de travail et un haut degré de coopération avec le secteur privé;
- des procédures améliorées de transfert d'unités entre l'éducation et la formation;
- de nouvelles formes de programmes, plus flexibles;
- une présence de plus en plus significative des adultes parmi la clientèle des collèges.

RÉFÉRENCES

CENTRE D'INFORMATION ET DE RECHERCHE EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS (CIRRAC). (1991).
La reconnaissance des acquis à l'ordre de l'enseignement collégial : Que se passe-t-il maintenant? dans *À Propos de ... 5*(avril), 25-26.

COLLINS, M. (1983).
A Critical Analysis of competency-based systems in Adult Education. *Adult Education Quarterly, 33*(3), 174-183.

ENRIQUEZ, E. (1966).
Significations du perfectionnement des cadres. *In* ARIP, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Édition revue et augmentée. Paris : Éditions de l'Épi.

HALL, GENE E. et JONES, H.L. (1976).
Competency-based education : A process for the improvement of education. New York : Prentice-Hall inc.

HUMMEL, C. (1977).
L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain. Paris : UNESCO/PUF.

KAYEMBE, N.-B. (1991).
Référentiels ou programmes? Monographies de trois projets réalisés au collégial. Rapport d'analyse. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, direction générale de l'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.

KAYEMBE, N.-B. (1990).
La reconnaissance des acquis au collégial : Bientôt six ans. Rapport d'évaluation. *Études et Réflexions, 21.* Montréal : Fédération des cégeps, FIRAC.

KAYEMBE, N.-B. et HOGUE, L. (1990).
La reconnaissance des acquis au collégial : du point de vue des bénéficiaires. Études et réflexions, 22. Montréal : Fédération des cégeps, FIRAC.

KEETON, M. T. (1987).
La reconnaissance des acquis hier, aujourd'hui et demain. *In Acquis à consolider : Colloque sur l'implantation de la reconnaissance des acquis extrascolaires dans les collèges du Québec*, (p. 16-35). Fédération des Cégeps.

ROSE, A.D.
Nontraditional Education and the Assessment of Prior Learning. *In* S.B. Merriam et P.M. Cunningham (éd.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 211-220). San Francisco : Josey-Bass.

SINCLAIR, M. (1988).
Towards The Year 2 000 : Canadian Community College/Technical Institute Heads Predict Institutional Challenges and Uncertainties (p. 20-26). Toronto : ACCC.

La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises[1]

Nicolas Plourde
Fédération étudiante universitaire du Québec

Introduction

Pourquoi le Conseil national de l'éducation permanente (CNEP) de la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) doit-il s'intéresser à la reconnaissance des acquis quand il y a déjà bien d'autres chats à fouetter? Voilà bien une question directe et légitime. La réponse est simple, car la reconnaissance des acquis est une question porteuse d'avenir, qui s'inscrit parfaitement dans la philosophie de l'éducation permanente : promotion du principe que l'éducation est toujours une œuvre inachevée, le travail de toute une vie; insistance sur des conditions d'admission souples dans les universités, qui tiennent compte des expériences de vie et de travail; revendication de programmes variés, qui comblent les besoins réels de formation, et de diplômes distincts attestant le caractère particulier des études des adultes; défense du droit des adultes à être représentés, à dire leur mot dans la formation qu'ils reçoivent et dans les politiques de l'établissement qu'ils fréquentent par dizaines de milliers.

Cet avis que nous vous soumettons a été réalisé grâce à une subvention versée par le CNEP; l'essentiel de la recherche a été effectué par Christine Larose et par l'Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal en a assuré la conception et la rédaction finale. Ce document n'est donc pas le fruit du travail de spécialistes de la reconnaissance des acquis; il a plutôt visé à éclaircir le terrain, à présenter les éléments qui nous ont semblé fondamentaux. À certains points de vue — notamment celui des instruments de mesure du savoir non scolaire — la reconnaissance des acquis est un domaine très complexe, probablement un champ de recherche largement inexploré dans les facultés de sciences de l'éducation. À défaut d'avoir tout dit, nous serons satisfait d'avoir été suffisamment disert et pertinents pour susciter votre intérêt.

1. Contexte historique et social de la reconnaissance des acquis

D'où vient l'intérêt pour la reconnaissance des acquis? On pourrait sans doute puiser maints exemples dans les décennies passées. Ainsi, après la Deuxième Guerre mondiale, les États-Unis ont utilisé la reconnaissance des acquis pour réintégrer dans la société civile des centaines de milliers de soldats démobilisés qui avaient réalisé des apprentissages significatifs au cours de leur service militaire. Plus près de nous, en 1935, à l'Université de Montréal, bon nombre de professeurs de la Faculté des sciences sociales, arts et lettres n'étaient pas titulaires d'un doctorat. Aussi l'établissement décida-t-il de remédier à cette lacune par la reconnaissance des acquis : tous les professeurs qui comptaient dix ans et plus d'ancienneté étaient autorisés à présenter une thèse de doctorat.

---

1 Ce document, qui est une version écourtée d'un avis présenté à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, a été rédigé par C. Garon, à la suite à une recherche menée par C. Larose.

Quelques années plus tard, la politique se fit même plus généreuse : le doctorat était accordé automatiquement aux professeurs de quinze ans et plus de services. De nos jours, il ne serait sans doute pas interdit de considérer comme de la reconnaissance des acquis les doctorats *honoris causa* que décernent les universités aux personnes dont les réalisations exceptionnelles ont contribué à l'évolution de leur secteur d'activité.

La question n'a cependant été posée de façon systématique qu'à partir des années soixante-dix et en réponse à des phénomènes sociaux majeurs : le déclin de la clientèle traditionnelle du système scolaire consécutif à la baisse de la natalité et la nécessité pour les établissements scolaires de recruter des clientèles nouvelles, la montée irrésistible de l'éducation des adultes — l'UNESCO affirme catégoriquement que, d'ici dix ans, dans les pays industrialisés, la clientèle de l'éducation permanente aura surpassé en nombre la clientèle régulière et ce, à tous les ordres d'enseignement —, la nécessité pour la main-d'œuvre d'acquérir de nouvelles connaissances et habiletés pour faire face aux changements technologiques et sociaux très rapides ainsi que l'éclatement du savoir et des sources de formation. Sur ce dernier point, une étude réalisée dès 1956 par Harold Clark, du Teacher College de l'Université Colombia, avait estimé à 60 milliards de dollars la somme générée par les systèmes de formation non scolaire aux États-Unis alors que les dépenses du système officiel étaient évaluées à 45 milliards. Ce phénomène n'a pu que s'accentuer au cours des 35 dernières années et ce serait un gaspillage social que tout ce savoir, entre autres, reste méconnu, non reconnu.

1.1 Une sérieuse distorsion

Si l'on prend l'exemple du Canada et du Québec, le problème de l'inadéquation de la formation des personnes à la réalité du marché du travail est aigu : notre pays compte plus d'un million de chômeurs et chômeuses, alors que 600 000 emplois sont disponibles, mais ne trouvent pas preneurs. Il est également connu que beaucoup de ces emplois pourraient être comblés par des chômeurs et chômeuses, qui ont déjà la qualification requise ou qui pourraient l'acquérir rapidement. Cette distorsion formation et emploi semble d'ailleurs appelée à s'accentuer compte tenu de l'ampleur du décrochage scolaire qui afflige tous les ordres d'enseignement — à la fin du primaire, 20 % des enfants ont un retard d'un an, jusqu'à 40 % de la clientèle décroche au secondaire, plus de 30 % au collégial et près 40 % à l'université. À ces seuils, ce n'est pas être alarmiste que de parler de crise majeure et de point de rupture d'un système qui, visiblement, ne répond plus aux besoins des individus et de la société. Tôt ou tard, après quelques années de tâtonnement, d'expériences de travail et d'expériences de vie, une partie au moins de ces jeunes voudront réintégrer le système scolaire, ce qu'ils ne feront pas s'ils sont obligés de reprendre exactement au point où ils avaient laissé sans qu'on leur reconnaisse la valeur des connaissances accumulées au fil des ans.

1.2 Gain de temps et motivation

En quoi la reconnaissance des acquis pourrait-elle contribuer, si modestement soit-il, à résoudre ces problèmes? Essentiellement, en évitant aux adultes des pertes de temps et en leur procurant ainsi motivation et confiance en eux-mêmes.

On admettra sans discussion que la vie est trop courte pour s'asseoir sur un banc d'école et y apprendre ce que l'on connaît déjà; plutôt que de se soumettre à un tel régime, la plupart des adultes, déjà engagés dans des activités professionnelles et familiales, préféreront renoncer à leur programme de formation. Inversement, la personne qui se voit reconnaître des acquis extrascolaires obtient la confirmation que sa vie passée a été enrichissante et qu'elle a ainsi assimilé une grande quantité de connaissances; l'image positive d'elle-même se trouve renforcée et il en va de même de sa motivation à enrichir et diversifier ses savoirs. Est-il besoin de dire que confiance en soi et motivation constituent des facteurs clés dans toute démarche d'apprentissage?

2. LES FONDEMENTS DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Dans un ouvrage publié sous la direction de Susan Simosko[2], il est établi que la reconnaissance des acquis repose sur les cinq postulats suivants :

- Il est possible d'apprendre toute sa vie en des lieux, dans des situations et selon des modes variés.
- La formation ainsi acquise peut être comparée aux connaissances, aux habiletés et aux comportements normalement acquis à l'intérieur du système scolaire.
- Il existe d'ailleurs des méthodes valides et fidèles pour évaluer la formation acquise à l'extérieur du système scolaire en regard des objectifs d'apprentissage et des résultats atteints à l'intérieur de ce système.
- En évaluant et en reconnaissant officiellement des acquis extrascolaires, les écoles, les collèges et les universités contribuent au développement des jeunes et des adultes, et à un accroissement de leur confiance en leurs capacités d'apprentissage; ils accomplissent aussi leur mission de formation avec plus de souplesse et d'efficacité.
- Enfin, un système scolaire plus souple et plus efficace permet à la société de mieux s'adapter aux exigences d'un monde toujours plus complexe.

2.1 Qu'est-ce que le savoir?

La question de l'évaluation des apprentissages est par ailleurs intimement liée à la notion même du savoir. C'est encore Susan Simosko qui écrit : «Il se trouve qu'une telle question [l'évaluation des apprentissages] ne fut jamais étrangère à la compréhension du comportement humain et ce, aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de la pensée occidentale. L'on sait que l'épistémologie interroge depuis des siècles la nature de la connaissance. C'est là un domaine où philosophes et gens du commun échafaudèrent de tout temps des hypothèses, cherchant à les vérifier, à les étayer par des preuves et à les évaluer. C'est dire que le développement du savoir fut toujours étroitement lié à l'évaluation des connaissances nouvellement acquises. Or, les thèmes [de la reconnaissance des acquis] s'enracinent dans l'interrogation fondamentale que soulève la nature de la connaissance ou du savoir. Interrogation à laquelle se greffent d'autres questions : Qu'est-ce qu'apprendre? Quelles sont les finalités du processus d'apprentissage? Quelles sont celles du système d'enseignement? Comment déterminer à coup sûr les connais-

2 SIMOSKO, S. (dir.). (1989). *La reconnaissance des acquis,* Manuel de l'évaluateur. Éditions Modulo.

sances et les habiletés de l'apprenant âgé de 19 ou de 45 ans? Sur quels critères s'appuyer pour définir une formation de qualité? Que représente, au juste, une formation dite collégiale ou universitaire? Quelle relation établir entre la formation reçue à l'intérieur du système scolaire et le développement de personnes, de citoyens et de travailleurs éclairés et renseignés? Cette relation existe-t-elle? Autant de questions vitales et pertinentes, puisqu'elles situent le problème de l'évaluation au cœur du processus éducatif, cela à tous les ordres d'enseignement et pratiquement dans tous les contextes.»[3]

2.2 Des facteurs de résistance

Que la reconnaissance des acquis soit tout à fait justifiable sur le plan théorique et qu'elle réponde à de nouveaux impératifs sociaux et économiques n'empêche nullement qu'elle se heurte à de fortes résistances dans tous les pays qui ont entrepris d'implanter un tel système. Tantôt, c'est la volonté politique de l'État qui fait défaut; tantôt, c'est la résistance au changement de tout système organisé qui paralyse le dossier; plus souvent encore, c'est la réticence des dirigeants des établissements et des professeurs eux-mêmes. Au-delà de la préoccupation très légitime du système scolaire de ne pas décerner de diplômes à des personnes qui ne le méritent pas, il faut bien comprendre que la reconnaissance des acquis introduit des valeurs nouvelles — souplesse et évaluation globale de la personne, enseignement individualisé, notamment — dans un système scolaire hégémonique, normatif, jaloux de ses prérogatives et qui s'érige en gardien de la voie royale de la formation et du savoir. De là l'importance des outils d'évaluation et de validation des acquis. [...]

3. La reconnaissance des acquis [aux États-Unis] [...]

Aux États-Unis, mais aussi bien dans le monde, il n'y a probablement pas un organisme qui soit aussi ancien — il a été fondé en 1974 — et qui ait fait davantage pour la reconnaissance des acquis que le *Council for Adult and Experiential Learning*. Cette organisation indépendante et sans but lucratif est tout à fait à l'image du gigantisme américain, car elle génère annuellement des activités évaluées à plusieurs dizaines de millions de dollars. Recherche théorique et pratique sur les outils de reconnaissance des acquis, formation de spécialistes en la matière, création de réseaux régionaux et nationaux, animation, publication de livres, de documents et d'un journal international, soutien aux établissements qui désirent implanter la reconnaissance des acquis, pression politique, *Council for Adult and Experiential Learning* œuvre sur tous les fronts et, depuis 1984, il a même lancé une gigantesque opération baptisée «*Joint Ventures*», qui vise à susciter une collaboration étroite entre le monde des affaires, l'industrie, le gouvernement et les établissements d'enseignement postsecondaire. Dans tous les cas, *Council for Adult and Experiential Learning* joue le rôle d'un expert, d'un conseiller qui n'a aucune autorité sur la politique des partenaires avec qui il travaille.

L'originalité et la force de l'organisme résident justement dans la multiplicité de ses membres et partenaires, ce qui est la meilleure garantie de créer une pression sociale,

---

[3] *Id.*, p. VI.

elle-même une condition pour assurer le développement de la reconnaissance des acquis. Aux 165 collèges et universités qui font officiellement partie du *Council for Adult and Experiential Learning*, il faut ajouter plusieurs milliers de membres individuels et plusieurs centaines d'agences gouvernementales, de syndicats, d'entreprises et d'organisations de toutes sortes. Le *Council for Adult and Experiential Learning* jouit en plus du soutien du gouvernement fédéral et il est généreusement subventionné par les grandes fondations privées américaines.

L'on doit particulièrement au *Council for Adult and Experiential Learning* l'outil privilégié du portfolio ou portefeuille de compétences. À moins que des recherches ultérieures nous démontrent le contraire, cet outil semble le plus souvent utilisé pour le citoyen des États-Unis qui aspire à faire reconnaître ses acquis. Ce n'est cependant pas le seul, car dans un certain nombre d'établissements, l'on préfère les tests d'équivalence, les stages d'observation et les programmes d'études individualisées. Dans ce dernier cas, les pratiques d'enseignement à distance semblent très répandues et en pleine explosion.

4. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS [AU QUÉBEC]

Vraisemblablement en raison de l'expérience qui a été menée au collégial (ce sera l'objet du chapitre 5), le Québec est considéré comme la province canadienne où la reconnaissance des acquis a fait les plus grands pas.

Dans le numéro de novembre/décembre 1990 de la revue *Cité éducative*, la journaliste Christine Larose rappelait que les revendications pour la reconnaissance des acquis ont été initialement associées à la situation des femmes au foyer désireuses de retourner sur le marché du travail. En 1979, le Conseil du statut de la femme recommandait au ministère de l'Éducation de reconnaître les apprentissages non scolaires. «L'intervention la plus marquante en ce domaine, écrivait également Madame Larose, fut celle de la Commission d'étude sur la formation des adultes, plus connue sous le nom de Commission Jean. En 1982, elle propose une reconnaissance des acquis qui valorisent les expériences de vie et de travail. D'une part, elle souligne l'urgence de créer des outils d'évaluation afin d'éviter aux adultes de reprendre une formation qu'ils possèdent déjà; d'autre part, elle réclame une politique globale de reconnaissance des acquis de formation dans une perspective de formation continue.»

Le gouvernement a-t-il cédé à ces pressions? Toujours est-il qu'en 1984, Claude Ryan, alors ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, publie un *Énoncé d'orientation et un plan d'action en éducation des adultes*. La reconnaissance des acquis, selon le Ministre, devrait reposer sur les quatre principes suivants : équité, accessibilité, ouverture et décloisonnement. En ce qui concerne particulièrement l'ordre universitaire, le ministre fixe l'objectif suivant : «Faire un examen approfondi des pratiques de reconnaissance dans les universités, qui sont invitées à accentuer les recherches et les expérimentations, à se concerter et à se doter de dispositifs adéquats en matière de reconnaissance des acquis extrascolaires.»

Sept ans plus tard, force est de constater que cet objectif n'a pas été atteint. Certes, les universités québécoises admettent depuis plus de vingt ans des étudiantes et des étudiants

qui ne correspondent pas aux normes habituelles — sur ce plan, on n'observe que peu de problèmes —, mais l'octroi d'équivalences ou de crédits pour des savoirs non scolaires reste très marginal.

De plus, contrairement au réseau collégial, le réseau universitaire n'a fait l'objet d'aucune expérience systématique en matière de reconnaissance des acquis; en conséquence, les pratiques en cette matière demeurent embryonnaires et lorsqu'elles se font, c'est sur le mode du cas par cas et non selon des principes et une méthodologie clairement établis, ce qui ouvre la porte à l'arbitraire. Il faut rappeler ici que les universités, même si elles sont essentiellement financées par des fonds publics, conservent une très large autonomie vis-à-vis du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Pour progresser, un dossier comme la reconnaissance des acquis doit donc être le fruit d'une concertation et non d'une volonté émanant du sommet de la pyramide de pouvoir. Au colloque sur la reconnaissance des acquis qui se déroulait en mai dernier dans le cadre du congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Jacques Bachand, de la direction du réseau de l'Université du Québec, a nettement tempéré les espoirs en affirmant que la reconnaissance des acquis ne fait pas partie des priorités des directions des universités. Relativement aux propos de Bachand, on lisait dans le numéro de septembre/octobre 1991 de *Cité éducative* : «Dans son esprit, la véritable reconnaissance des acquis est celle qui donne des équivalences de cours pour des savoirs acquis hors du système scolaire. Or, rappelle-t-il, les universités éprouvent de plus en plus de réticences à reconnaître le DEC général et le DEC professionnel aux fins d'admission, même qu'elles hésitent à reconnaître les cours dispensés dans d'autres universités. À cela, il faut ajouter la tendance générale à durcir les conditions d'admission et à resserrer le contenu des programmes, ce qui est incompatible avec la reconnaissance des acquis, qui fait appel à la souplesse. La dispersion de l'autorité en cette matière et le fait que chacun a une opinion différente de l'autre, la très grande indifférence — voire les préjugés — de la machine universitaire ainsi que la pénurie de ressources compétentes constituent, selon Bachand, autant d'obstacles qui freinent le dossier. Ce qui lui fait dire que les universités vont certes encourager la poursuite de la recherche en reconnaissance des acquis, mais qu'il ne faut pas espérer de progrès substantiels au cours des dix prochaines années.»

5. L'EXPÉRIENCE DU RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

En sus des expériences de reconnaissance des acquis qui ont été brièvement présentées ici, il y en a une qui devrait nous intéresser plus particulièrement et c'est celle du réseau collégial québécois. Les raisons en sont évidentes : cette expérience a été menée au Québec, où l'État joue un rôle central dans l'éducation, et le collégial, qui appartient à l'enseignement postsecondaire, est sous la coupe du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, de qui relèvent également les universités. Nous nous attarderons donc davantage sur cette partie.

Dans la foulée de l'énoncé politique du ministre Ryan dont nous avons parlé précédemment, le réseau collégial a entrepris en 1986 de créer un système de reconnaissance des acquis dans les cégeps du Québec. La phase d'implantation s'est échelonnée sur quatre ans et elle s'est terminée avec l'année scolaire 1989-1990.

Que peut-on conclure de cette expérience? Robert Isabelle, qui a été étroitement associé à tout le dossier à titre de directeur exécutif du Fonds d'initiatives en reconnaissance des acquis au collégial, en donne une très bonne idée dans un document intitulé *Rapport sur l'état et les besoins du dossier de la reconnaissance des acquis au collégial*. Il y écrit notamment : «Plus de 70 % de tous les établissements de formation collégiale ont entrepris d'offrir à tout le moins des services de première ligne en reconnaissance des acquis à quelque 2 000 personnes. Un grand nombre d'intervenants ont été formés et plusieurs centaines d'instruments de travail — dont certains d'une grande qualité — ont été élaborés. Un consensus très large a fini par s'établir parmi les décideurs du réseau relativement au bien-fondé du dossier et au rôle qu'il est appelé à jouer dans la nécessaire formation continue de la population en général et de la main-d'œuvre en particulier. Les réalisations du réseau collégial québécois dans le domaine ont d'ailleurs commencé à intéresser certaines autres provinces canadiennes, notamment la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick et l'Ontario. Des liens suivis ont été établis avec d'autres pays, dont les États-Unis et le Royaume-Uni.»

Parmi les raisons qui expliquent ce succès, il y en a une d'ordre financier : en quatre ans, le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration y a consacré 3 000 000 $ et la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), 2 250 000 $. L'on invoque aussi le partnership étroit qui s'est créé entre le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les cégeps publics et privés, l'efficacité de l'organisme central qui a coordonné l'opération ainsi que l'engagement des responsables dans chacun des établissements. Cela dit, tous les objectifs sont loin d'avoir été atteints. Ainsi, la question du financement permanent d'un mécanisme de reconnaissance des acquis reste pendante et, même si le système mis en place est «suffisamment crédible et relativement complet», comme le note Isabelle, «il ne paraît pas aussi accessible et efficient qu'il devrait être».

5.1 Quatre exigences

Au collégial du moins, toujours selon ce document, l'évolution de la reconnaissance des acquis reposerait sur quatre exigences : des programmes d'études conçus différemment, qui améliorent la qualité de la formation et qui facilitent à la fois la reconnaissance des acquis et la formation continue; un soutien financier adéquat aux établissements, la création d'une politique-cadre ainsi que l'harmonisation des trois systèmes de reconnaissance des acquis en voie d'implantation au Québec. Examinons ces questions une à une.

— Les programmes

Dans la dernière décennie surtout, on a beaucoup critiqué les programmes du secondaire et du collégial parce qu'ils «donnent trop d'importance à la théorie par rapport à l'apprentissage pratique ou expérientiel, et que les contenus ne correspondent pas toujours aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être dont la population et la main-d'œuvre ont réellement besoin». Depuis trois ans au secondaire — et le collégial s'apprête à en faire autant —, l'on a entrepris de remplacer ces programmes traditionnels par des programmes dits «centrés sur les compétences». C'est encore Isabelle qui écrit : «Cette initiative n'est pas propre au Québec. Depuis 20 ans, le Collège Holland de l'Île-du-Prince-Édouard offre des programmes de formation modulaires et centrés sur les compétences. Au cours des

dernières années, le Royaume-Uni a entrepris d'implanter des programmes analogues aux niveaux secondaire, collégial et universitaire. L'analyse des programmes du Collège Holland et du Royaume-Uni permet de constater qu'ils intègrent la reconnaissance des acquis de façon toute naturelle et qu'ils ont pour effet d'augmenter l'accès aux études collégiales ainsi que de baisser substantiellement le taux d'échecs et d'abandon, taux qui est présentement très élevé dans le système collégial du Québec.»

— Le financement

Après que le système de reconnaissance des acquis ait bénéficié de plus de cinq millions de dollars de 1986 à 1990, il a dû se contenter d'environ 250 000 $ de la DGEC en 1990-1991. Faut-il se tourner vers le gouvernement fédéral? Est-il réaliste d'espérer un financement complet à même les fonds publics ou faut-il chercher d'autres partenaires?

— Politique-cadre

Si l'ex-ministre responsable du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Monsieur Ryan, pour des raisons de souplesse, avait indiqué qu'il ne souhaitait pas établir au départ une politique-cadre de la reconnaissance des acquis, le moment n'est-il pas venu de le faire pour diminuer les écarts considérables d'un établissement à l'autre dans les pratiques de reconnaissance des acquis?

— Harmoniser les différents systèmes

Outre le système de la reconnaissance scolaire des acquis dont il est question dans ce document, les commissions de formation professionnelle ont mis au point leur propre système de reconnaissance des compétences professionnelles. Quoiqu'il soit embryonnaire, il existe aussi un système d'unités de formation continue qui comptabilise particulièrement la formation en entreprise. Ces trois systèmes répondent certes à des besoins différents et ils sont complémentaires, mais compte tenu des ressources limitées du Québec, peut-on se permettre une telle dispersion d'énergie?

5.2 Dans les établissements

D'autres aspects et défis concernent plus particulièrement les établissements eux-mêmes. Au terme de la phase d'implantation, on a ainsi constaté de sérieuses disparités régionales dans l'implantation de la reconnaissance des acquis. Il y a eu aussi des résistances importantes, comme le constate Isabelle : «[...] l'appui institutionnel aux responsables locaux du dossier est souvent limité; dans certains cas, le développement de la reconnaissance des acquis serait même étouffé par la direction de l'établissement.»

En dépit de la raréfaction des ressources de l'État, ceux et celles qui ont piloté la phase d'implantation au collégial ne doutent pas que «les besoins en la matière existent bel et bien et qu'il faut y répondre», tout comme ils ont de bonnes raisons de croire que la reconnaissance des acquis comporte à tout le moins une «rentabilité financière indirecte».

Autre vertu de la reconnaissance des acquis : elle favoriserait «la réalisation de plans conjoints de développement des ressources humaines des entreprises et des organismes»,

un partenariat que l'on croit appelé à des développements spectaculaires dans les prochaines années et qui est peut-être, sait-on jamais, une voie à explorer pour diversifier le financement du système.

5.3 Un organisme porteur

Au collégial du moins, la plupart des intervenants s'entendent sur la nécessité d'un porteur national du dossier qui se chargerait de l'information, de l'animation, de la formation des intervenants, de la coordination, de la confection d'instruments de travail, la recherche et de la collecte de fonds. «Un nombre plus limité d'intervenants, écrit Isabelle, ont fait valoir qu'un tel organisme devrait également assurer l'évaluation des acquis en lieu et place des établissements qui ne pourraient pas offrir ce service aux adultes ou, du moins, qui ne pourraient pas le faire facilement ou à des coûts raisonnables. Ce rôle ne serait pas en opposition avec l'autonomie des établissements et avec leur responsabilité exclusive d'octroyer des unités puisque, à la suite de l'évaluation des acquis, l'organisme pourrait se limiter à leur recommander l'octroi d'unités.» Il reste à déterminer la nature et la composition d'un tel organisme.

5.4 Une philosophie de l'éducation

Statistiquement parlant, la reconnaissance des acquis n'est certes pas encore très impressionnante au Québec, mais, selon Isabelle, si la tendance que l'on observe au Vermont rejoint un jour celle du Québec, les candidates et les candidats à la reconnaissance des acquis représenteront «l'équivalent de plusieurs milliers d'étudiants à temps complet».

Enfin, il n'a pas échappé à Isabelle que la reconnaissance des acquis constitue un enjeu crucial : «La reconnaissance des acquis n'est pas uniquement importante en elle-même. Elle l'est également en raison de ses nombreuses retombées positives, qu'on a pu clairement constater au cours des cinq dernières années. C'est ainsi qu'elle est venue à tout le moins confirmer la nécessité d'améliorer les programmes de formation et la pertinence de les convertir en programmes centrés sur les compétences. Elle a entraîné un renouveau des pratiques pédagogiques et amené à percevoir la nécessité d'établir un meilleur équilibre entre la formation théorique et la formation pratique ou expérientielle. Elle a provoqué un rapprochement entre le réseau de l'éducation et celui de la main-d'œuvre, particulièrement dans le cadre de projets conjoints réunissant des collèges et des commissions de formation professionnelle. Elle nous a fait découvrir et quelque peu expérimenter les plans conjoints de développement des ressources humaines, qui apparaissent comme un moyen efficace de relever les défis que posent à la formation de la main-d'œuvre l'évolution technologique, la mondialisation de l'économie et le libre-échange avec les États-Unis. On l'aura peut-être compris : nous plaidons ici pour une conception de la reconnaissance des acquis en fonction de laquelle celle-ci correspond à un véritable processus d'apprentissage. Dans cette perspective, on ne saurait la réduire à une simple activité ou à une étape parmi d'autres, ni à l'apprécier qu'en raison du nombre de candidats et de candidates qui s'en prévalent. Non. La reconnaissance des acquis, c'est d'abord et avant tout une démarche qui fait appel à la prise en compte, par la personne elle-même, de son propre bagage d'apprentissages et de son cheminement à venir. Les

maîtres-mots de ce processus sont la formation continue, l'apprentissage expérientiel, la démarche individualisée, etc. C'est le candidat et la candidate qui sont ainsi placés au centre de tout le système. L'école s'ouvre définitivement sur la société et sur l'univers du travail. En un mot, toute une philosophie de l'éducation se profile derrière la réalité de la reconnaissance des acquis.»

CONCLUSION

À la lumière de ce qui précède, quels seraient donc les principaux éléments d'une politique de reconnaissance des acquis?

En premier lieu, il y a certainement intérêt à approfondir la connaissance du dossier, qui est fort complexe. N'avons-nous pas fait état, en introduction, du fait que la recherche qui a mené à la rédaction de ce document de réflexion a été réalisée en quelques semaines et qu'elle n'a certainement pas un caractère exhaustif? Nous vivons dans un milieu universitaire et, sachant à l'avance que c'est de cet ordre d'enseignement que viendra la plus forte résistance à la reconnaissance des acquis, il nous faudra fournir des réponses crédibles à une multitude de questions qui nous seront posées. Pour l'instant, il est évident que nous n'avons pas toutes ces réponses.

Par ailleurs, le mouvement étudiant ne peut porter tous les chapeaux à la fois et le rôle d'organismes de pression est certainement celui qui lui sied le mieux. La reconnaissance des acquis, nous l'avons vu, émane occasionnellement de l'État ou des établissements eux-mêmes, mais le plus souvent, ce sont les groupes communautaires, les adultes en formation continue, voire les entreprises qui créent la demande sociale et forcent le système d'éducation à mieux répondre aux besoins de formation. Il s'agit là d'un travail à long terme — l'on parle au bas mot de cinq à dix ans —, et il ne se réalisera que dans la mesure où tous ceux qui croient à la reconnaissance des acquis uniront leurs forces pour constituer une pression suffisante.

Sur un autre plan, tant l'expérience des autres pays que le projet-pilote mené dans le réseau collégial nous enseignent qu'il doit y avoir un porteur national du dossier, un organisme d'experts qui effectue de la recherche de pointe, qui crée des instruments de mesure, qui forme des spécialistes d'évaluation des acquis et qui conseille les établissements qui désirent implanter une politique en la matière. C'est la condition essentielle pour que la reconnaissance des acquis ne soit pas perçue comme une formation à rabais et, plus que quiconque, nous avons intérêt à préserver la qualité et la crédibilité des diplômes qui sanctionnent nos études.

Dans la phase d'implantation qui s'est échelonnée sur quatre ou cinq ans, c'est le FIRAC qui a joué ce rôle dans les cégeps du Québec. Est-ce à dire qu'il nous faudrait favoriser la création d'un FIRAU, un fonds d'implantation en reconnaissance des acquis à l'Université? La formule utilisée au collégial, malgré des mérites certains, a comporté l'inconvénient de reposer exclusivement sur un financement gouvernemental. À un moment où l'État est fauché et où les universités crient au sous-financement chronique, est-il réaliste d'espérer obtenir du secteur public les millions requis — car il s'agira inévitablement de millions — pour financer un tel système?

À cet égard, nous avons peut-être intérêt à regarder du côté des États-Unis où c'est un organisme indépendant, le *Council for Adult and Experiential Learning*, qui a été le fer de lance de la reconnaissance des acquis. Le *Council for Adult and Experiential Learning* tire certes des fonds du gouvernement et des agences gouvernementales, mais il compte aussi sur l'appui des syndicats, des entreprises, des fondations privées, des organismes divers et même des individus qui acquittent une cotisation annuelle. En multipliant ses sources de financement, un tel organisme se met davantage à l'abri des crises financières cycliques qui secouent les états contemporains. Cette formule a aussi l'avantage de multiplier les partenaires qui s'intéressent à la reconnaissance des acquis et, par conséquent, d'augmenter la pression pour l'adoption de politiques adéquates. Elle n'est certainement pas incompatible avec la philosophie de la Fédération étudiante universitaire du Québec qui prône l'institution d'un nouveau partenariat où gouvernement, établissements d'enseignement, entreprises et la population étudiante travailleraient conjointement à résoudre les énormes problèmes qui assaillent le réseau d'éducation postsecondaire?

Nous en avons peu parlé dans notre document de réflexion, mais il ne faut pas oublier que le CIRRAC, dont les locaux sont situés sur le campus de l'Université de Sherbrooke, mène des recherches depuis plusieurs années. Comment le CIRRAC entrevoit-il son avenir? Peut-il être l'embryon de cet organisme expert, dont la création est primordiale? Le fait est qu'il existe déjà au Québec des experts en reconnaissance des acquis ainsi qu'un savoir significatif sur cette question. Le CIRRAC peut certainement être utilisé pour éviter de réapprendre ce que l'on sait déjà, l'un des principes de base de la reconnaissance des acquis.

RECOMMANDATIONS

La Fédération étudiante universitaire du Québec recommande, entre autres :

1. Que la DGEC prenne d'urgence les moyens pour faire en sorte que la phase d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial débouche sur la création d'un système permanent de reconnaissance des acquis.
2. Que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science entreprenne, dans les universités québécoises, une opération d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis du même type que celle qui a été réalisée au collégial entre 1986 et 1990.
3. Que le CNEP favorise la concertation chez tous les partenaires intéressés en vue de la création d'une corporation indépendante qui aurait pour objectif de devenir le fer de lance de la reconnaissance des acquis au Québec.

La reconnaissance de compétences professionnelles

Robert Cloutier
Ministère de la main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu
et de la Formation professionnelle

Danielle Gladu
Commission de formation
professionnelle de la main-d'œuvre

Introduction

Le progrès technologique et les compétences requises et acquises par la main-d'œuvre active sont des sujets d'actualité qui mobilisent présentement beaucoup d'énergie et de ressources tant de la part des organismes du domaine de la main-d'œuvre que de ceux des réseaux d'éducation.

Dans ce contexte, le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP), compte tenu de son mandat et de celui qui est confié aux Commissions de formation professionnelle de la main-d'œuvre, a convenu qu'il était nécessaire d'ajuster les programmes et les mesures de main-d'œuvre en fonction de ce nouveau contexte de travail.

En conséquence, il a été convenu d'expérimenter une nouvelle mesure qui permettrait de valoriser les compétences acquises par la main-d'œuvre active.

La reconnaissance de compétences professionnelles (RCP) est une nouvelle mesure qui s'expérimente au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) et dans l'ensemble des Commissions de formation professionnelle (CFP), depuis mai 1988.

Cette mesure est essentiellement axée sur les besoins de la main-d'œuvre et elle mobilise les ressources du milieu de travail pour produire et utiliser les références d'évaluation de compétences professionnelles de la clientèle.

Le texte qui suit présente succinctement cette mesure qui a été conçue pour répondre aux besoins des clientèles priorisées et qui est administrée selon des modalités de fonctionnement souples et adaptées à ces clientèles.

1. Problématique initiale

Dans plusieurs secteurs de l'activité économique, les progrès de la technologie et les changements structurels de marché entraînent de profondes mutations de main-d'œuvre. Dans un contexte où le chômage demeure élevé, les employeurs ont tendance à hausser leurs exigences d'embauche et, comme le diplôme constitue encore très souvent la pièce justificative essentielle des connaissances et des habiletés, les personnes qui n'ont pas de certification peuvent difficilement soutenir la concurrence dans le marché de l'emploi.

Pourtant, de nombreux travailleurs que la conjoncture force à se trouver un nouvel emploi ont acquis une compétence certaine, sans toutefois être en mesure de la faire valoir, faute d'une reconnaissance officielle. De plus, ils ignorent, le plus souvent, que leur compétence pourrait être mise à profit dans d'autres secteurs.

C'est pour résoudre ce problème et, somme toute, pour des raisons d'équité, que depuis plusieurs années, nombre d'études sur le thème de l'éducation permanente ont conclu à la nécessité d'évaluer et de reconnaître le savoir-faire qu'un adulte a pu acquérir par des voies autres que la scolarité.

Pour de multiples raisons, une bonne part de ceux qui sont à la recherche d'un emploi ne peuvent ou ne veulent pas retourner aux études pour acquérir davantage; leur seul besoin est de voir leurs acquis reconnus dans l'immédiat, de telle sorte que leur intégration dans le monde du travail s'en trouve facilitée. Aussi, il doit donc se trouver un système qui permette d'attester des compétences sur la base exclusive des exigences liées à la pratique d'un métier ou d'une fonction quelconque, sans référence à l'enseignement, ni même aux moyens d'acquisition de ces compétences. C'est la mise au point d'un tel système que le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) s'est donné comme objectif parce qu'il considère que cette préoccupation fait partie intégrante de sa mission auprès de la population active. Les travaux effectués avec la collaboration étroite des Commissions de formation professionnelle de la main-d'œuvre (CFP) ont permis de concevoir et d'expérimenter un modèle de «reconnaissance de compétences professionnelles» (RCP) typiquement «main-d'œuvre», c'est-à-dire essentiellement axé sur les besoins en main-d'œuvre et de la main-d'œuvre (annexe 1, page suivante).

2. Définition du concept

Le système de reconnaissance de compétences professionnelles mis au point par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et les Commissions de formation professionnelle, se définit comme un processus d'évaluation au terme duquel une personne se voit attester formellement sa capacité d'exercer un métier ou une fonction, en référence aux normes communément exigibles sur le marché du travail.

Ainsi défini, le système de reconnaissance de compétences est conçu avant tout comme une *mesure susceptible d'augmenter l'employabilité d'un segment de la population active particulièrement défavorisée sur le marché de l'embauche et qui constitue précisément une clientèle que le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle a pour mission de privilégier dans ses interventions.*

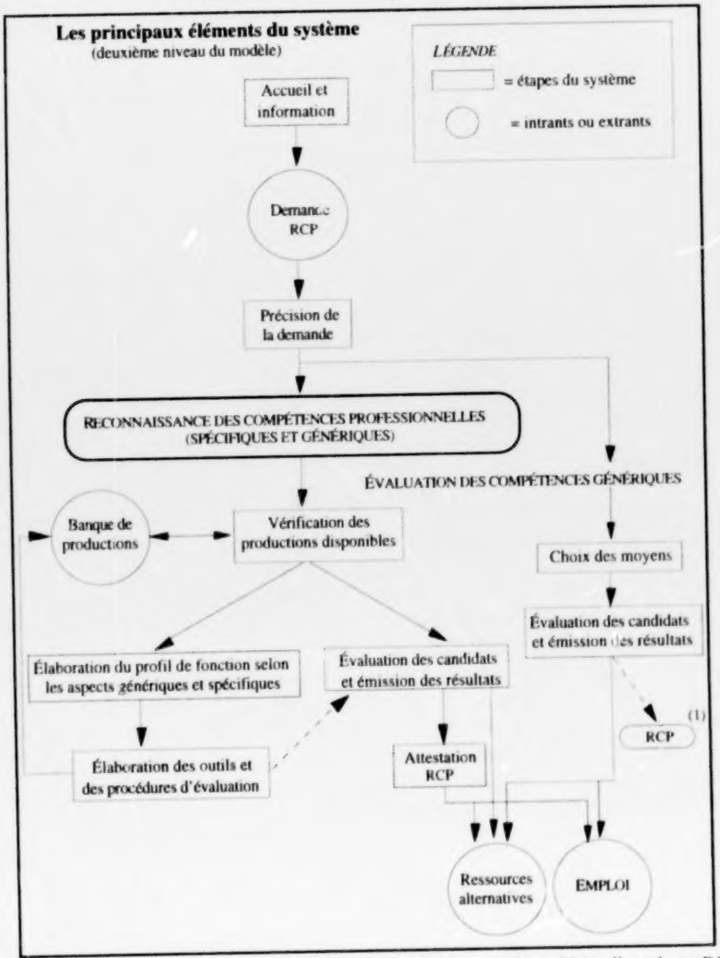
3. Assises du système de reconnaissance de compétences professionnelles

Le système de reconnaissance de compétences professionnelles obéit à plusieurs principes. L'individu inscrit dans un processus de reconnaissance de compétences professionnelles demeure le premier responsable de son cheminement et de la promotion des compétences qui lui sont reconnues. Le système de reconnaissance de compétences professionnelles repose essentiellement sur l'engagement continu et systématique de tous les

partenaires impliqués : le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle; les Commissions de formation professionnelle de la main-d'œuvre; les entreprises, les corporations et les associations professionnelles et les individus (en emploi, en développement d'emploi).

ANNEXE 1

Système de reconnaissance de compétences professionnelles
(Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu
Commission de formation professionnelle)



(1) RCP disponible après l'évaluation des compétences génériques si les critères d'entrée en RCP sont respectés.

La reconnaissance de compétences professionnelles a pour postulat que l'évaluation des compétences professionnelles utilise des moyens crédibles en relation avec un environnement réel de travail.

4. OBJECTIFS DE LA RECONNAISSANCE DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

La reconnaissance de compétences professionnelles est une mesure pragmatique qui s'inscrit dans la stratégie d'adaptation de la main-d'œuvre approuvée par le Gouvernement. L'objectif premier de cette mesure est *de reconnaître officiellement à un individu les compétences requises et étroitement liées à l'exercice d'une fonction, d'un métier ou d'une profession.*

Cet objectif premier s'intègre bien à l'objectif général des mesures de main-d'œuvre du Ministère qui est de faciliter l'intégration ou le maintien des travailleurs au marché du travail. En conséquence, la mesure de la reconnaissance de compétences professionnelles doit se développer en harmonie avec ces autres mesures afin de s'arrimer aux initiatives du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle en formation professionnelle de la main-d'œuvre (apprentissage, qualification facultative) et en employabilité des clients de la sécurité du revenu. Il est également essentiel que cette harmonisation s'étende aux mesures, activités et responsabilités complémentaires des autres ministères et organismes, dont le ministère de l'Éducation (MEQ) et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et leurs réseaux, qui sont des partenaires privilégiés du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et des Commissions de formations professionnelles en formation professionnelle de la main-d'œuvre.

5. CLIENTÈLES

Les personnes susceptibles de profiter de la mesure de reconnaissance de compétences professionnelles constituent une vaste clientèle. Pratiquement tout adulte en emploi ou en recherche d'emploi peut bénéficier d'une attestation de compétences professionnelles. Toutefois, le contexte de rareté de ressources financières et le souci d'arrimer la reconnaissance de compétences professionnelles à d'autres mesures complémentaires nous obligent à prioriser les travailleurs en emploi ou en recherche d'emploi (comité de reclassement, comité d'adaptation de main-d'œuvre, chômeurs) qui œuvrent dans des métiers de complexité moyenne[1] et de stabilité structurelle relative. S'ajoutent à cette clientèle, les clients de la sécurité du revenu aptes au travail et inscrits aux mesures de développement d'employabilité (Programme de stage en milieu de travail, programme d'aide à l'intégration à l'emploi) de même que les travailleurs qui œuvrent dans des métiers spécialisés et propres à l'implantation de nouvelles entreprises.

1 Selon l'échelle de complexité «Préparation professionnelle spécifique — (PPS)» de la classification canadienne descriptive des professions — (CCDP).

6. LES OUTILS D'INTERVENTION

La mesure de la reconnaissance de compétences professionnelles comprend le volet des compétences spécifiques[2] et celui des compétences génériques. Pour le volet des compétences spécifiques, les outils d'intervention sont :

- le questionnaire de précision de la demande de la reconnaissance de compétences professionnelles (il permet d'identifier la fonction ou le métier retenu pour l'évaluation des compétences du client);
- le profil d'exigences professionnelles;
- le référentiel d'élaboration des moyens et instruments d'évaluation (validation par les experts de différentes régions);
- les moyens et instruments d'évaluation proprement dits : ces moyens et instruments d'évaluation sont dans la plupart des cas des essais pratiques; ils peuvent aussi prendre la forme d'évaluation théorique et d'essais pratiques afin de satisfaire à la spécificité des métiers concernés.

Tous ces outils d'intervention sont élaborés et validés par des experts de métier et ils sont aussi utilisés par ces derniers dans le contexte réel de travail. Les responsables de la mesure de la reconnaissance de compétences professionnelles des Commissions de formation professionnelle de la main-d'œuvre coordonnent, en étroite collaboration avec les responsables de la mesure au Ministère, l'élaboration et l'utilisation de ces outils d'intervention. Pour les fins de l'implantation expérimentale de la reconnaissance de compétences professionnelles, onze (11) métiers ont été retenus. Chaque Commission de formation professionnelle de la main-d'œuvre expérimentera trois séries de moyens et d'instruments d'évaluation au cours de cette phase d'implantation expérimentale, comme l'indique le tableau II (page suivante).

Pour ce qui est du volet «compétences génériques»[3], il s'adresse aux personnes qui ne peuvent démontrer clairement lors de l'accueil une compétence professionnelle dans un métier donné et aussi aux personnes qui désirent se voir reconnaître des compétences professionnelles dans un métier où la composante «relations interpersonnelles» est essentielle. Les outils d'intervention pour ce volet ont été développés et adaptés en étroite collaboration avec le *Council for adult experimental learning*. Ces outils sont :

- le questionnaire d'auto-évaluation;
- l'entrevue structurée;
- l'atelier de rétro-information.

Tous ces outils d'intervention sont adaptés au contexte main-d'œuvre et ils sont, dans la plupart des Commissions de formation professionnelle, utilisés par les conseillers et les conseillères d'orientation et en main-d'œuvre. Trente-deux personnes ont complété la session de formation requise et elles sont présentement en voie d'être accréditées afin de pouvoir utiliser la démarche en compétence générique. Cette démarche fait prendre

---

2 Ensemble de connaissances et de savoir-faire essentiels à l'exercice efficient d'une fonction de travail, d'un métier ou d'une profession selon les normes communément acceptées par le monde du travail.

3 Ensemble des qualités personnelles relatives au savoir-être et au comportement (aptitudes éprouvées). Elles valent dans des fonctions diverses, c'est-à-dire qu'elles sont transférables.

TABLEAU II

Choix de métiers par Commission de formation professionnelle
Implantation expérimentale 1990-1991

CFP	MÉTIERS RETENUS
Bas Saint-Laurent et Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	- commis-boucher - conducteur de tronçonneuse - *ouvrier agricole de bétail laitier (5)**
Saguenay-Lac-Saint-Jean	- analyste de l'information - ouvrier de bétail laitier - *secrétaire (6)*
Québec	- serveur (service d'apparat) - monteur de meubles - *magasinier (5)*
Mauricie-Bois-Francs	- ouvrier agricole de bétail laitier - monteur de meubles - *conducteur de tronçonneuse (3)*
Estrie	- secrétaire - analyste de l'information - *serveur (service d'apparat) (5)*
Région montréalaise	- préposé à l'entretien de machinerie lourde - commis-boucher - *préposé aux bénéficiaires en centre d'accueil (4)*
Laurentides-Lanaudière	- préposé aux bénéficiaires - conducteur de tronçonneuse - *commis-boucher (5)*
Montérégie	- secrétaire - soudeur à l'arc électrique - *monteur de meubles (4)*
Outaouais	- préposé aux bénéficiaires - serveur (service d'apparat) - *analyste de l'information (6)*
Abitibi-Témiscamingue	- préposé à l'entretien de machinerie lourde - magasinier - *soudeur à l'arc électrique (6)*
Côte-Nord	- soudeur à l'arc électrique - magasinier - *préposé à l'entretien de machinerie lourde (4)*

conscience à l'individu qu'il a développé des traits de personnalité valorisés et recherchés sur le marché du travail. Le profil de compétences génériques obtenu à la suite de l'utilisation des outils d'intervention propres à ce volet peut servir à l'individu pour décider d'une orientation professionnelle ou pour l'aider à réintégrer le marché du travail. Le tableau III présente le répertoire des compétences génériques retenues et adaptées au contexte de la main-d'œuvre.

Écrit en italique : *Responsable de la production de l'épreuve d'évaluation expérimentée pour ce métier.*
* Préparation professionnelle spécifique

TABLEAU III

Répertoire des compétences génériques

Réalisation des tâches	- faire preuve d'initiative - être autonome - être efficace - être précis
Résolution des problèmes	- capacité de déceler les problèmes - posséder une pensée méthodique - être souple
Influence	- faire bonne impression - diriger d'autres personnes - persuader d'autres personnes
Relations interpersonnelles	- perception et interprétation - préoccupation et sollicitude - collaboration - clarté des communications
Responsable	- confiance en soi - persévérance - maîtrise de soi - fiabilité

7. MODALITÉS GÉNÉRALES DE FONCTIONNEMENT

La reconnaissance de compétences professionnelles se présente comme un service individuel que les Commissions de formation professionnelle pourront offrir à leur clientèle. Ce service s'ajoutera aux autres mesures d'aide mises à la disposition des travailleurs en emploi et des personnes en recherche d'emploi.

Puisque la mesure de la reconnaissance de compétences professionnelles constitue un processus d'évaluation, sa mise en œuvre suppose au moins les trois grandes étapes qu'illustre le tableau IV.

— Première étape

La première étape consiste à accueillir la clientèle et à vérifier s'il est opportun de procéder à la reconnaissance de compétences professionnelles pour une fonction, un métier ou une profession. Dans l'affirmative, la seconde étape du processus est engagée. Dans le cas contraire, la démarche en compétences génériques sera proposée.

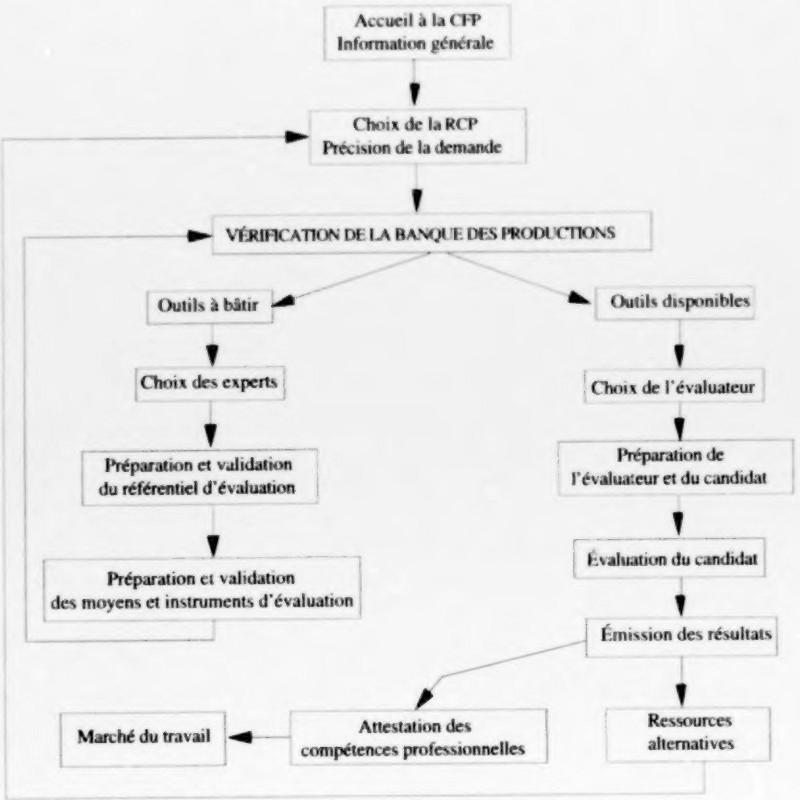
— Deuxième étape

La seconde étape du processus consiste à vérifier la disponibilité des moyens et des instruments d'évaluation ou, le cas échéant, à les élaborer avec des spécialistes du monde du travail. Ces experts produisent, selon une démarche rigoureuse, le profil d'exigences professionnelles à partir duquel sont dégagés les compétences clés et le référentiel de production des moyens et des instruments d'évaluation. Ce document, ainsi que le résumé des

tâches caractéristiques et des résultats-productions (Profil d'exigences professionnelles) sont validés par des experts de métier qui viennent de différentes régions du Québec. Partant de ces documents validés, un procédé technique axé sur la contribution d'experts de métier et sur les règles docimologiques permet de construire les moyens et les instruments d'évaluation destinés à vérifier dans quelle mesure le candidat possède les compétences clés retenues.

TABLEAU IV

La RCP
Principales étapes du système



Source : DGMFP — Direction de l'intervention sectorielle (91-08-11)

— Troisième étape

Quand les moyens et les instruments d'évaluation sont disponibles, la Commission de formation professionnelle organise la session d'évaluation chez un employeur-évaluateur accrédité. Le candidat est dirigé chez cet employeur-évaluateur et il doit démon-

trer à un ou à des experts-évaluateurs qu'il possède les compétences requises pour exercer la fonction ou le métier choisi. Au terme du processus d'évaluation, le candidat reçoit une «attestation de compétences professionnelles» s'il a démontré qu'il possédait toutes les compétences clés retenues. Dans le cas contraire, le candidat sera dirigé vers les ressources alternatives appropriées pour acquérir les compétences manquantes. Ces ressources peuvent être celles des réseaux d'éducation ou celles de l'entreprise.

Il est important de noter que les employeurs et les experts des métiers jouent un rôle de premier plan dans le fonctionnement du système de la reconnaissance de compétences professionnelles. En effet, à chacune des étapes de la production, de la validation et de l'utilisation des outils d'évaluation, la collaboration de l'entreprise, par ses experts de métier et par ses ressources matérielles, demeure la pierre angulaire de la reconnaissance de compétences professionnelles.

8. EXPÉRIMENTATION DU SYSTÈME DE LA RECONNAISSANCE DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

L'expérimentation du système de la reconnaissance de compétences professionnelles s'est effectuée, entre les mois d'octobre 1990 et avril 1991, conformément à un certain nombre d'orientations retenues par les autorités du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et des Commissions de formation professionnelle. Pour les fins du présent document, ces orientations sont formulées succinctement en regard des volets compétences spécifiques et génériques du système de la reconnaissance de compétences professionnelles.

8.1 Orientations retenues pour le volet des compétences spécifiques

Pour le volet des compétences spécifiques, les orientations retenues se formulent comme suit :

- produire des moyens et des instruments d'évaluation pour des métiers (onze au total) de niveau de complexité 3, 4, 5 (selon l'échelle de complexité de la préparation professionnelle spécifique de la Classification canadienne descriptive des professions pour lesquels des besoins de main-d'œuvre sont exprimés; prioriser l'administration de ces moyens auprès de la clientèle en processus d'intégration ou de maintien[4] sur le marché du travail;
- assurer la transférabilité des productions réalisées en étroite collaboration avec les représentants du monde du travail et veiller à l'arrimage du système de la reconnaissance de compétences professionnelles aux mesures de main-d'œuvre ainsi qu'au développement en reconnaissance des acquis en cours dans les ministères à vocation éducative (MEQ - MESS).

8.2 Orientations formulées pour le volet des compétences génériques

Les orientations relatives au volet des compétences génériques respectent les particularités de ce volet et elles s'expriment comme suit :

4 Clients de la sécurité du revenu, travailleurs inscrits à des comités de reclassement ou d'adaptation de main-d'œuvre, prestataires d'assurance-chômage et autres.

- utiliser la démarche en compétences génériques dans un processus global d'aide à la clientèle; adapter, à la rigueur, la démarche pour traiter les demandes ponctuelles d'intervention[5];
- fournir aux entreprises qui créent de nouvelles occupations, l'expertise requise pour élaborer les profils de compétences génériques propres à ces nouvelles occupations ainsi que ceux de la clientèle potentielle intéressée à les intégrer.

Relativement à ces dernières orientations, les Commissions de formation professionnelle pouvaient choisir d'adhérer à l'une ou à l'autre, selon les besoins de la clientèle. Les orientations retenues pour ce volet de même que celles formulées pour le volet des compétences spécifiques ont servi de références pour guider les réalisations complétées au cours de cette implantation expérimentale. D'ailleurs nous compléterons l'information sur l'implantation expérimentale, par une présentation sommaire des principaux résultats obtenus.

8.3 Les principaux résultats obtenus

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'implantation expérimentale du système de la reconnaissance des compétences professionnelles s'est terminée vers la fin d'avril 1991. En Estrie, une démarche en reconnaissance des compétences professionnelles a été vécue au niveau du service de table d'apparat. Une telle démarche a permis de mettre en application le modèle théorique proposé, ceci allant de l'élaboration du profil d'exigences professionnelles jusqu'à la conception de moyens et instruments d'évaluation et à leur utilisation chez un employeur-évaluateur accrédité.

À la suite des travaux effectués, nous avons procédé à l'évaluation de cette implantation expérimentale. Nous avons administré un ensemble de questionnaires aux principaux acteurs[6] de cette expérimentation. L'analyse des productions effectuées ainsi que des questionnaires nous permet de dégager les principaux constats suivants :

— *Volet des compétences spécifiques*

- Onze séries de moyens et d'instruments d'évaluation ont été produits et expérimentés.
- Toutes les Commissions de formation professionnelle ont administré au moins deux séries de moyens et d'instruments aux clientèles priorisées.
- Sur une période de six semaines, *cent soixante et une personnes* ont complété les scénarios d'évaluation prévus et *quatre-vingt-onze* ont atteint les seuils de réussite.
- *Quarante-deux experts de métiers et trente-quatre entreprises* ont administré les moyens et les instruments d'évaluation produits.
- Toutes les entreprises accréditées ont accepté de recevoir dans leur milieu respectif de travail la clientèle priorisée même si cette dernière n'était pas à l'emploi de ces entreprises.

---

5 Travailleurs inscrits à des comités de reclassement, comités d'adaptation de main-d'œuvre, services externes de main-d'œuvre.

6 Un questionnaire spécifique a été préparé et rempli par la clientèle, les experts de métier, les représentants des entreprises accréditées, les agents de la reconnaissance de compétences professionnelles des Commissions de formation professionnelle, les gestionnaires des Commissions de formation professionnelle responsables du dossier de la reconnaissance de compétences professionnelles.

— *Volet des compétences génériques*

Outre ces données relatives aux compétences spécifiques, nous croyons qu'il est important aussi de considérer celles relatives au volet des compétences génériques afin d'avoir une vue d'ensemble des résultats obtenus. Les données considérées sont celles qui nous apparaissent les plus pertinentes à communiquer pour les fins du présent document :

- un répertoire «main-d'œuvre» de compétences génériques a été produit;
- *trente-deux personnes* (conseillers d'orientation, conseillers en main-d'œuvre) ont complété la session de formation sur l'utilisation de la démarche en compétences génériques et *trente et une* ont été accréditées;
- les Commissions de formation professionnelle de toutes les régions du Québec disposent de personnes accréditées pour utiliser la démarche en compétences génériques;
- près de *quatre cents personnes* ont présentement bénéficié de la démarche en compétences génériques.

Au-delà de ces données quantitatives, les résultats obtenus montrent qu'il est possible d'arrimer la reconnaissance des compétences professionnelles à d'autres mesures de main-d'œuvre, ainsi qu'au développement en cours en reconnaissance des acquis dans les ministères à vocation éducative. En outre, les résultats analysés indiquent que la démarche proposée est adaptée autant à la réalité concrète du travail qu'aux besoins et aux caractéristiques de la clientèle. De plus, l'adhésion des entreprises au processus de la reconnaissance de compétences professionnelles nous amène à conclure qu'une grande crédibilité lui est accordée.

CONCLUSION

Dans le contexte actuel des réalisations en cours vis-à-vis du développement professionnel de la main-d'œuvre, il nous apparaît essentiel d'intégrer le système de la reconnaissance des compétences professionnelles aux nouveaux programmes (administratifs) regroupés et simplifiés de développement de main-d'œuvre. La mise en œuvre progressive de ces programmes étant prévue pour l'année 1991-1992, il nous apparaît important de préciser les moyens d'implantation d'un système harmonisé de reconnaissance de compétences professionnelles et d'acquis extrascolaires. À titre d'exemple, le système harmonisé devrait permettre aux organismes de main-d'œuvre et aux organismes scolaires concernés d'offrir des services omplémentaires de reconnaissance. Cette complémentarité de services permettrait d'élargir le répertoire de services offerts aux clientèles qui désirent valoriser leurs compétences et maintenir leur compétitivité sur le marché du travail.

VALIDATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS : INNOVATIONS INTRODUITES EN FRANCE PAR LA VOIE DE LA NÉGOCIATION COLLECTIVE[1]

PATRICK GUILLOUX
Université de Rennes II

INTRODUCTION

L'État a longtemps disposé, en France, du monopole de la collation des grades, titres et diplômes. Il conserve pour une très large part cette prérogative, malgré ou en raison des évolutions qui se sont produites en son sein depuis les années 1945. À côté de l'Éducation nationale, d'autres ministères sont désormais impliqués dans la production et la certification des qualifications et valident les formations assurées sous leur tutelle. Au cours de la décennie 1970-1980, ce sont les modes de validation eux-mêmes de certaines formations qui se sont diversifiés, au travers notamment de la délivrance du CAP. par unités capitalisables. L'institution, en 1971, d'une procédure «d'homologation», de nature foncièrement différente, a enfin donné une dimension nouvelle à cette évolution, en «donnant valeur d'État à des formations spécifiques»[2].

Toutes ces évolutions restaient internes à la sphère étatique. Elles visaient l'adaptation du monopole étatique aux conditions concrètes de production de la qualification. Elles n'ont pas empêché l'émergence, «à l'ombre» des procédures étatiques, de voies nouvelles de validation des compétences. Les textes relatifs au contrat de qualification[3] ont, en effet, donné naissance, à deux voies distinctes de validation : l'une, par les entreprises, dans le cadre d'une négociation des parties au contrat de travail, sous contrôle de l'administration du travail; l'autre, qui paraît à terme beaucoup plus prometteuse, par les branches professionnelles, dans le cadre d'un système paritairement régulé, dont il sera ici question.

Régi par des textes de portée générale et mis en œuvre par des dispositions négociées au sein des branches professionnelles, ce dispositif, largement méconnu, sera sommairement présenté[1].

Il est ambitieux. Il tente, en effet, à l'interface de la formation et de l'emploi, de réaliser la synthèse, en un même instrument, de préoccupations liées à l'acquisition d'une

---

1 Voir «Validation et à la reconnaissance des acquis de formation par les branches professionnelles et les entreprises», étude réalisée, dans le cadre du Centre d'études et de recherches sur le droit social de l'Université de Paris X-Nanterre, à la demande de la Délégation régionale à la formation professionnelle d'Île de France, par Patrick GUILLOUX, assistant à l'IUT de Vannes (Université de Rennes II), avec le concours de Jean-Marie LUTTRINGER, professeur associé à l'Université de Paris X-Nanterre.

2 Selon la formule de J. AFFICHARD, l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'État à des formations spécifiques, in *Le travail, marchés, règles et conventions*, INSEE, Economica, Paris, 1986, p. 140-159.

3 Créé en 1983, ce contrat de travail de «type particulier» est destiné à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Il combine, dans une optique d'accès à la qualification, périodes d'emploi et de formation.

qualification, d'une part, à l'emploi, d'autre part. C'est dire que l'efficacité de cette voie nouvelle de validation sera jugée pour l'essentiel sur sa capacité à assurer l'insertion, l'adaptation ou la promotion professionnelle des personnes qui en auront bénéficié.

Il reste que l'articulation ainsi recherchée est, d'un point de vue strictement juridique, extrêmement fragile. Le développement de cette voie nouvelle de validation de la qualification n'ébranle *a priori* en rien les principes qui sont au fondement de la relation de travail.

Le passage de la certification de la compétence par des instances éducatives, externes, quelles qu'elles soient, à sa reconnaissance par l'employeur dans le cadre du contrat de travail n'a rien d'automatique. Le salarié est en réalité soumis à une double certification de sa qualification : par l'instance éductive, d'une part; par l'employeur, d'autre part.

Ce principe est une donnée constitutive permanente et quasi immuable du rapport juridique de travail, en France tout au moins. Elle ne semble pas avoir été fondamentalement modifiée par une implication plus forte des professions dans la production des qualifications, allant jusqu'à la délivrance, sous leur autorité, de certificats de qualification professionnelle.

1. ENCADREMENT NORMATIF DE LA VALIDATION PAR LES BRANCHES PROFESSIONNELLES

1.1 Normes générales

L'institution de cette voie nouvelle de validation des acquis est à mettre à l'actif d'un accord collectif de travail de 1983[4] qui fera incontestablement date dans l'histoire de la validation des acquis. Il s'agit, en effet, du premier texte de droit positif à créer les conditions de l'émergence d'un ordre juridique au sein duquel l'État n'est plus — dans le champ de la formation professionnelle continue tout au moins — la seule autorité investie du pouvoir de certification des compétences.

Cet accord énonce, en effet, que les commissions paritaires de l'emploi, «compte tenu des propositions éventuelles qui peuvent leur être faites par les commissions paritaires interprofessionnelles territoriales, indiquent les qualifications professionnelles ou les préparations aux diplômes de l'enseignement technologique qui leur paraissent devoir être développées» dans le cadre du contrat de qualification.

Ce texte introduit ainsi une alternative qui n'a pas de précédent entre une préparation à un diplôme officiel ou une formation qui conduit à une qualification professionnelle préalablement définie par la commission paritaire de l'emploi compétente. Il témoigne de la volonté des partenaires sociaux d'instituer, au niveau de la branche, un contrôle paritaire préalable à l'usage de cette voie de validation qui sera entérinée en 1986 par le législateur et

4 Annexe du 26 octobre 1983 à l'accord national interprofessionnel modifié du 9 juillet 1970, relatif aux formations en alternance.

qui est désormais accessible, selon les modalités différentes, à d'autres publics[5]. Plusieurs branches professionnelles ont saisi l'occasion qui leur était ainsi offerte.

1.2 Normes sectorielles

La diffusion, au sein des professions et des entreprises, du dispositif qui vient d'être sommairement présenté est loin d'être générale. Le nombre de branches qui se sont engagées dans la voie de l'institution de certificats de formation professionnelle préconisée dès 1983 par les partenaires sociaux est relativement faible : une dizaine tout au plus. Il n'y a pour autant pas lieu de minorer ce phénomène. L'émergence de cette forme de régulation des marchés sectoriels du travail, dans des branches qui emploient des effectifs importants, paraît significative d'une évolution, à terme plus radicale.

À l'interface de la formation et de l'emploi, l'institution de certificats de qualification professionnelle constitue, en effet, l'un des aspects les plus novateurs de la négociation de branche de ces dernières années sur l'emploi et la formation. Le commun dénominateur de toutes les initiatives prises en ce domaine est certes de conférer à des formations organisées sous le contrôle paritaire des professions un label de qualité, sous forme de «certificats de qualification professionnelle», consacrant ainsi l'émergence, aux côtés de l'État et avec son aval, d'autorités nouvelles dans un domaine qui relevait jusqu'alors de la seule puissance régalienne.

C'est assez dire que, sur le plan de son organisation et de sa mise en œuvre, la spécificité de cette voie nouvelle de validation des acquis est directement liée à la nature des autorités — patronat et syndicats — qui en assument conjointement la responsabilité. Les principes d'organisation qui la régissent reflètent bien cette spécificité.

1.2.1 Une validation paritaire

Les dispositions conventionnelles relatives à l'institution de certificats de qualification professionnelle, adoptées en ce domaine au niveau des branches, ont une portée qui dépassent les enjeux qui ont conduit à leur adoption. Elles débouchent très concrètement sur une démultiplication des autorités chargées de cette fonction sociale spécifique qu'est la validation. Pour limitées qu'elles demeurent, elles introduisent par là un changement qualitatif au sein même du dispositif de production des qualifications contrôlé par les branches professionnelles, qui n'est pas sans retombées sur les responsabilités mêmes de l'État en la matière.

Jusque-là, en effet, ce dispositif relevait, pour l'essentiel, exclusivement de l'autorité du patronat qui ne manifestait aucun empressement à le faire entrer dans le giron du paritarisme. Celui-ci se limitait au mieux à la fixation et au contrôle des flux de financement des formations en alternance et ne concernait qu'à la marge l'organisation, le contenu et la validation des formations proprement dites.

5 Loi du 4 juillet 1990 relative au crédit-formation, art. L. 900-3; accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 sur la formation et le perfectionnement professionnels, art. 70-7 et Loi nº 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi, art. L. 932-1 nouveau.

C'est dans le passage de l'unilatéral au négocié et au paritaire dans la conception, l'organisation, la gestion et la validation de formations qualifiantes que réside l'originalité foncière de la démarche des branches qui, à des degrés divers, se sont engagées dans la voie tracée par les partenaires sociaux et le législateur.

C'est ce passage qui confère aux formations qualifiantes qu'elles organisent une légitimité sociale et qui justifie que soient accordées à leurs instances paritaires des prérogatives réservées autrefois à l'État seul.

Se pose du même coup avec acuité le problème de l'articulation de ce système embryonnaire de certification des qualifications par l'appareil de production avec l'appareil étatique spécialisé qui en avait jusqu'à une date récente le quasi-monopole.

La réalité est, sous cet aspect, loin d'être univoque. Pour l'heure, elle se décline moins sur le mode de la concurrence que sur celui de la complémentarité. Dans le cadre du contrat de qualification, l'institution de certificats de qualification constitue de toute évidence une alternative aux diplômes officiels. Dans les secteurs où dominent les entreprises artisanales fortement organisées selon une logique de métier, ces formations «validantes» sont davantage conçues comme un complément à ces diplômes. Dans d'autres branches, enfin, elles relèvent d'une démarche autonome des partenaires sociaux qui n'est guère susceptible d'interférer avec les formations proposées par le système éducatif.

Tels sont pour l'heure les rapports qu'entretiennent les systèmes de validation étatique et paritaire. Ces rapports peuvent certes évoluer dans les années qui viennent sans que le second, qui reste embryonnaire, puisse faire de si tôt ombrage au premier. D'autant que le phénomène est loin d'avoir partout la même ampleur. Quelle que soit d'ailleurs l'étendue des initiatives prises en ce domaine par les partenaires sociaux au sein des branches professionnelles, les principes d'organisation qu'ils ont retenus participent de la même inspiration.

1.2.2 Organisation du processus

Par-delà leur inéluctable diversité, toutes les formules de formation qualifiante, qui conduisent à une validation conventionnelle, sont marquées, à des degrés divers, du sceau du paritarisme. Dans les branches qui se sont engagées dans la voie d'une mise en place méthodique de cursus de qualification sous l'égide de la profession, les commissions paritaires de l'emploi et de la formation professionnelle sont, en effet, présentes tout au long du processus, qui va de leur création à la détermination des modalités de leur validation.

Leurs missions sont étendues, sans que la délégation de pouvoir qui leur est ainsi faite n'ôte pour autant toute responsabilité propre aux partenaires sociaux. Ce sont les accords conclus entre organisations patronales et syndicales qui définissent en réalité, selon des schémas qui varient sensiblement d'une branche à l'autre, les principes du partage des compétences entre elles et les commissions paritaires de l'emploi qu'elles ont instituées.

Ces missions ont trait :

- à la définition des qualifications correspondant aux besoins de la profession;
- à la création (en principe, pour une durée déterminée) et à la modification des certificats de qualification professionnelle pour lesquelles ces commissions n'ont pas toujours pouvoir de décision, mais un simple rôle de proposition;
- à la détermination du cahier des charges pédagogiques (définition des capacités professionnelles nécessaires à l'exercice d'une qualification donnée; conséquences en termes de contenus et de méthodes de formation), leur tâche étant, à cet égard, facilitée par le concours technique qui peut leur être apporté par des organismes de formation de la profession;
- à l'agrément d'organismes publics ou privés chargés de réaliser la formation, l'organisation de la formation pouvant être aussi confiée à des organismes de la profession, eux-mêmes gérés paritairement ou laissés à l'initiative d'organismes publics ou privés de formation qui doivent alors se soumettre aux procédures et aux règles de délivrance des certificats de qualification définies par la commission paritaire compétence;
- à la fixation des conditions d'évaluation de la formation et de délivrance des certificats qui la sanctionnent, l'accord fondateur en définissant en général les principes (organisation «d'épreuves de qualification», «d'examens», de «procédures d'évaluation des acquis»; règles relatives à la nomination et à la composition du «jury paritaire»); l'instance paritaire habilitée. les modalités;
- à la délivrance proprement dite des certificats de qualification ou des documents qui en tiennent lieu.

Il apparaît ainsi, indépendamment de tout jugement de valeur, que le dialogue entre partenaires sociaux sur la production, sur le contrôle et sur la validation des compétences a été plus fécond. Il a en tout cas considérablement enrichi le dispositif juridique. Ce dialogue ne s'est pas limité, en effet, à la seule définition de qualifications professionnelles pertinentes au regard des évolutions prévisibles de l'emploi à court, moyen ou long termes, ni à l'organisation du processus de certification. Il s'est déployé à des degrés divers le long d'un axe qui va de la sélection de ces qualifications à la détermination des mécanismes de validation de leur acquisition, en passant par la définition des capacités qu'elles requièrent et des apprentissages qui en assurent la maîtrise, le choix et le contrôle des dispensateurs et des modalités de la formation.

Au total, cette négociation est d'une portée sans précédent. L'approche négociée des politiques de formation est désormais globale. Elle ne concerne plus seulement l'amont et l'aval de l'acte de formation, mais cet acte lui-même, son contenu, son déroulement, son évaluation, sa validation.

Même si, pour l'heure, elle s'inscrit dans une fonction de «rattrapage» des échecs du système scolaire, l'évolution institutionnelle qui s'esquisse ainsi est fondamentale. La production et la certification des compétences ne sont plus l'apanage de l'État ou du patronat seuls. Désormais, elles relèvent également de la responsabilité conjointe du patronat et des syndicats selon des mécanismes de codécision et, selon le cas, de cogestion ou de corégulation.

Cette évolution, qui ouvre au paritarisme de nouveaux horizons, n'est pas sans exigences. La crédibilité de ces filières nouvelles de qualification, dont la valeur d'usage est évidente, serait vite entamée si elles n'offraient aux personnes qui les suivent, de réelles perspectives d'emploi, de rémunération et de carrière. Ces enjeux n'ont pas échappé aux partenaires sociaux qui se sont préoccupés de définir les modalités de reconnaissance de ces cursus nouveaux.

2. RECONNAISSANCE DANS LE CHAMP DES RAPPORTS DE TRAVAIL DES ACQUIS DE FORMATION VALIDES PAR LES BRANCHES PROFESSIONNELLES

Sans aller jusqu'à remettre en cause la traditionnelle liberté d'appréciation patronale de la qualification du salarié, les partenaires sociaux se sont, en effet, efforcés de doter les titulaires de certificats de qualification d'un statut qui prenne en compte la compétence ainsi validée.

2.1 Liberté d'appréciation de la qualification du salarié par l'employeur : rappel du principe

Si on l'appréhende sous l'angle des principes juridiques qui gouvernent la qualification professionnelle, il ne peut y avoir la moindre ambiguïté en ce qui concerne la valeur des certificats de qualification délivrés par les branches professionnelles ou par les entreprises. Au même titre que les diplômes officiels, ils n'ont pas en eux-mêmes, bien qu'ils sanctionnent des formations assurées sous leur contrôle, de force contraignante pour les employeurs. Ils n'ouvrent ni droit à l'emploi ni droit au maintien dans l'emploi à l'égard de quiconque.

Il y a, en effet, en droit français, étanchéité quasi totale des systèmes éducatif et productif. La certification de la compétence par le premier n'emporte pas sa reconnaissance automatique par le second. Les logiques qui y sont à l'œuvre sont, en effet, de nature profondément différente.

Au sein du système de formation professionnelle, la logique qui prévaut est celle de la vérification des connaissances acquises à différentes étapes ou au terme d'un cursus de formation, au vu d'un programme préétabli lui-même déterminé à partir de «référentiels» d'emploi, d'une part, de compétences et de capacités, d'autre part. Leur validation par l'autorité habilitée, sous forme de diplôme ou de certificat, atteste de leur maîtrise par les personnes qui en sont titulaires.

Ces diplômes ou certificats ne sont pas sans valeur sociale ni sans valeur marchande. Ils peuvent aussi être créateurs de droits. C'est notamment vrai des diplômes officiels ou assimilés. Leur possession permet la poursuite d'études. Elle peut aussi ouvrir l'accès à certaines professions réglementées ainsi qu'aux concours de la fonction publique nationale ou territoriale.

En dehors de ces hypothèses, le diplôme, fût-il officiel, n'est pas en soi, dans le champ des rapports de travail, source de droits pour la personne qui en est titulaire.

C'est une autre logique, en effet, qui prévaut au sein du système de production. Les exigences de l'emploi sont à ce niveau déterminantes. Elles sont définies par l'em-

ployeur «seul juge», selon la formule consacrée, de la capacité d'un salarié à l'occuper et, en définitive, de l'adéquation de la qualification personnelle et de la qualification de l'emploi.

La reconnaissance de la valeur de la qualification acquise du fait d'actions de formation initiale ou continue reste ainsi de la responsabilité exclusive de l'employeur : la formation suivie par un jeune, par une personne sans emploi ou par un salarié, à son initiative ou à celle de l'employeur, n'a pas d'incidences automatiques ni mécaniques sur ses chances d'insertion ou de réinsertion professionnelle, sur l'évolution de ses conditions d'emploi ou de rémunération.

Sur le plan des principes, l'employeur dispose ainsi d'une totale liberté dans le recrutement et dans la gestion de son personnel, expression même de son pouvoir de direction. Il n'est pas lié, sauf dispositions conventionnelles contraires, par les diplômes possédés, ni par le niveau de formation ni par l'expérience d'une personne qu'il envisage de recruter ou de promouvoir.

La qualification individuelle s'efface toujours derrière la qualification contractuellement convenue qui est, en principe, fonction de l'activité réellement exercée. La permanence de ces principes n'est pas contestable. Elle doit toutefois être tempérée au regard des rapports les plus récents du droit conventionnel.

2.2 Reconnaissance de la qualification acquise en formation

La reconnaissance de la qualification acquise en formation a été indéniablement encouragée par le législateur et les partenaires sociaux au cours de ces deux dernières décennies.

Les négociateurs de branche n'ont pas répondu avec empressement à ces sollicitations. Aujourd'hui encore, cette reconnaissance demeure limitée, largement circonscrite à quelques branches pilotes.

Les accords qui abordent cette difficile question n'ont certes pas modifié l'équilibre des rapports individuels de travail. Ils n'en constituent pas moins une avancée en la matière, prolongeant ainsi un mouvement de négociation qui a pris naissance dans le courant des années soixante-dix et qui a emprunté deux voies : l'octroi d'avantages financiers divers, d'une part, l'institution de garanties de classement, d'autre part.

Sous des dénominations diverses, ces garanties de classement conventionnelles sont apparues au cours des années soixante-quinze, dans des branches telles que le bâtiment, les travaux publics, les carrières et matériaux, les ciments, la métallurgie, le commerce et la réparation automobile, la chimie, les matières plastiques. Elles ont été progressivement adoptées par d'autres branches.

Pour bien comprendre la portée de ces garanties, il est nécessaire d'avoir bien présent à l'esprit qu'au regard de la classification des emplois négociée au niveau de la branche ou de l'entreprise, le classement d'un salarié est en principe fonction de l'emploi effectivement exercé, contractuellement convenu.

L'institution de ces garanties, quelles que soient les restrictions dont elles se trouvent assorties, apporte un correctif à ce principe. Elle permet, en effet, aux salariés titulaires de diplômes visés par la convention collective applicable et occupant un emploi qui relève de leur spécialité, de bénéficier — indépendamment des tâches qu'ils effectuent — du classement de l'emploi auxquels ces diplômes permettent normalement d'accéder. Ce bénéfice peut toutefois n'être acquis qu'à l'issue d'un délai variable selon les branches et le niveau du diplôme. À l'inverse, le classement ainsi octroyé peut, avec le temps, évoluer.

Le bénéfice de ces garanties, qui valorisent la qualification individuelle acquise en formation, a été pendant longtemps lié quasi exclusivement à la possession de diplômes délivrés par les ministères de l'Éducation nationale ou du Travail ou encore de titres et diplômes homologués, qu'ils aient été acquis en formation initiale ou continue.

La tendance conventionnelle est à l'extension de ces garanties, à des salariés dont la compétence a été validée par d'autres autorités.

Ces garanties ont été, en effet, progressivement accordées aux salariés :

- qui possèdent une «équivalence reconnue» de diplômes officiels, octroyée à des formations sanctionnées par un titre ou un diplôme assimilé par l'autorité publique à un titre ou à un diplôme délivré par l'Éducation nationale;
- ou qui ont acquis une «compétence» ou un «niveau équivalent», soit par la formation professionnelle continue, soit par l'expérience;
- ou qui sont titulaires d'attestations de formation ou de certificats de qualification professionnelle délivrés par certaines branches professionnelles.

Sauf exception, la création de ces derniers s'est accompagnée de l'institution, au profit de leurs titulaires, de garanties de même nature que celles déjà accordées aux possesseurs de titres ou diplômes officiels ou homologués.

Dans quelques branches professionnelles, ce sont des règles de caractère général fondées sur le niveau des compétences attestées par les certificats de qualification qui ont été définies. Elles permettent de les situer dans la classification des conventionnelles des emplois et d'accorder, en conséquence, à leurs titulaires une garantie minimale de classement. Il en est ainsi, par exemple, dans la métallurgie où les qualifications professionnelles susceptibles d'être acquises, sont réparties en quatre catégories correspondant pour trois d'entre elles aux exigences définies aux niveaux II, III et IV de la classification du personnel ouvrier. Pour chacune de ces catégories est défini un «classement d'accueil» des certificats de qualification qui correspond au premier échelon de chacun des niveaux précités, en parfaite concordance avec le niveau de la classification auquel préparent ces certificats.

Dans la plupart des branches, le positionnement des certificats de qualification dans les classifications conventionnelles s'est opéré au coup par coup, au fur et à mesure de leur institution.

Toutes les branches qui ont ouvert à des jeunes la possibilité de se préparer à des emplois qualifiants n'ont d'ailleurs pas, formellement tout au moins, institué de garanties

de classement. Il en est ainsi notamment dans les transports routiers, où les formations qui conduisent aux emplois qualifiants définis par les partenaires sociaux ouvrent à leurs bénéficiaires, en cas de succès aux épreuves de validation, l'accès à ces emplois sans qu'il y ait dès lors lieu de prévoir une garantie de classement que leur confère d'emblée l'occupation de l'emploi pour lequel ils ont été formés.

L'on voit ainsi que, par-delà la diversité des modalités de prise en compte de la qualification acquise en formation, toutes les branches qui ont choisi d'élargir l'éventail des qualifications accessibles aux jeunes ont bien, en définitive, sans aller jusqu'à obligation d'embauche, cherché à organiser une liaison forte entre la formation et l'emploi. Celle-ci constitue, à n'en pas douter, l'une des conditions du succès de ces voies nouvelles de validation de la qualification et de leur extension à de nouveaux publics.

Les perceptions des employeurs et des éducateurs concernant la préparation au travail des jeunes adultes faiblement scolarisés[1]

Marc Tardif[2]
Université de Sherbrooke

Introduction

Il aurait été intéressant de présenter les opinions, qui s'avèrent plus exactes que les perceptions, des employeurs et des éducateurs, quant aux compétences nécessaires sur le marché du travail pour une clientèle déterminée; mais cet exercice aurait été vain. En effet, les bases utilisées pour interroger chacune des parties concernées n'étant pas identiques, les conclusions qui auraient pu émerger de leur comparaison auraient été sans valeur. C'est pourquoi, il est primordial de revoir les bases à respecter dans ces études.

L'objectif principal de cette présentation est de déterminer les éléments importants à considérer dans le développement d'une étude qui vise à identifier les compétences nécessaires sur le marché du travail; en ce sens, il nous apparaît convenable d'en préciser les grandes lignes.

Ainsi, nous présenterons brièvement, dans un premier temps, la problématique qui soutient la nécessité d'une telle étude et, dans un deuxième temps, la voie de recherche que nous privilégions avec ses implications. Par la suite, l'analyse d'une étude qui se rapporte au problème particulier qui nous intéresse nous permettra de préciser les facteurs à considérer dans le développement de toute autre recherche qui a pour but l'identification des compétences nécessaires pour le marché du travail.

1. Problématique

Diverses raisons sont énoncées dans les pays industrialisés pour expliquer la pénible situation de l'emploi que nous connaissons dont, entre autres, l'économie, l'avancement technologique et la concurrence accrue sur les marchés locaux et extérieurs. La population en général est affectée par ce grave problème, mais la position particulière des jeunes adultes sur le marché du travail est très inquiétante.

En effet, en 1987 au Canada, le taux de chômage des jeunes adultes de 15 à 24 ans était de 13,7 % comparativement à 8,9 % pour l'ensemble de la population (Nations Unies, 1990; Organisation internationale du travail, 1988). Au Québec, pour ces mêmes

---

1 La présente communication s'inscrit dans le courant des préoccupations du Centre de recherche sur l'éducation au travail (CRET) de l'Université de Sherbrooke, qui s'intéresse à la préparation à la vie active des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, auquel l'auteur est présentement rattaché et aux activités de recherche de l'auteur qui poursuit des études de troisième cycle universitaire (Ph.D).

2 L'auteur a reçu une bourse de doctorat du CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada) pour sa recherche qui est à la base de cet article.

jeunes, ce taux s'élevait à 15 % en 1990, ce qui est largement supérieur aux 10,1 % enregistrés pour l'ensemble de la population dans cette province (Levert, 1991).

La situation est pire encore pour les eunes adultes faiblement scolarisés qui tentent d'intégrer le monde du travail, c'est-à-dire ceux-là qui n'ont même pas en leur possession un certificat d'études secondaires. À cet effet, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1989) précise que pour les divers pays européens consultés, les États-Unis et le Canada, le taux de chômage des jeunes adultes de 20 à 24 ans faiblement scolarisés est au moins deux fois plus élevé que celui enregistré pour la population générale. En plus de les retrouver en très grand nombre au chômage, on s'aperçoit, au Québec, que ces jeunes adultes faiblement scolarisés représentent près de la moitié des bénéficiaires de l'aide sociale pour cette tranche d'âge (Provost, 1987).

Ces jeunes adultes faiblement scolarisés, qui sont au centre de nos préoccupations, forment un groupe tout à fait hétérogène en ce sens qu'on y retrouve des jeunes défavorisés sur les plans économique, social, affectif, physique ou intellectuel. Même s'ils peuvent être très différents, ils démontrent majoritairement des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire, et auront vraisemblablement de sérieuses difficultés sur le marché du travail. Ainsi, afin d'alléger le texte et par souci de conformité, nous utiliserons l'expression des jeunes en difficulté pour représenter ce groupe très varié qui nous intéresse.

Certains auteurs se sont intéressés à cette problématique des jeunes face au marché du travail et plusieurs d'entre eux proposent que la transition entre l'école et le marché du travail soit en cause afin d'expliquer cette situation (CCE, 1988; Lemelin, 1986; Scuccimarra et Speece, 1990). Nous basant sur une étude de Bingham (1986), nous concevons la transition comme un processus qui commence avant la fin des études pour se terminer quelques mois après l'entrée sur le marché du travail.

Cela implique donc que c'est la préparation au marché du travail, voire à la transition école-travail, qui est défaillante chez ces jeunes sans pour autant leur en faire porter la responsabilité tout entière. Cette dernière affirmation démontre clairement l'angle sous lequel nous proposons d'étudier le problème posé, ce qui n'enlève en rien la nécessité d'analyser ce même problème à partir de points de vue différents et en se basant sur des prémisses tout aussi différentes.

2. LA PRÉPARATION AU TRAVAIL : LE DÉFI

En fonction du champ d'étude que nous avons choisi, il existe au moins deux avenues possibles à considérer. La première, celle qui a longtemps été valorisée et qui l'est encore aujourd'hui, cherche à mener les jeunes en difficulté le plus loin possible dans leurs apprentissages scolaires afin qu'ils puissent obtenir éventuellement un diplôme d'études secondaires. La seconde essaie de préparer, de la façon la plus adéquate possible, ces jeunes en difficulté pour des emplois qui leur sont disponibles sur le marché du travail. Sans nier l'importance à accorder à la première avenue, nous préférons nous intéresser à la seconde et tenter de la développer par des programmes appropriés.

Des expériences qui visent à développer différentes habiletés permettant aux jeunes en difficulté de s'intégrer à la vie active ont déjà été tentées au Québec, mais elles se sont avérées infructueuses. C'est le cas, entre autres, pour le programme du professionnel court mis en œuvre par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1967) et qui a été aboli à la fin des années quatre-vingts surtout parce qu'il ne réussissait pas à atteindre ses objectifs. Mais savait-on alors à quoi on devait préparer ces jeunes et comment le faire?

Ailleurs au Canada, aux États-Unis et même en Europe, la tendance observée pour aider les individus à réaliser avec succès le passage de l'école au marché du travail est basée sur la collaboration entre ces deux milieux. Des expériences de *partnership* se sont développées un peu partout grâce, entre autres, au mouvement du *Career Education* mis sur pied aux États-Unis (Hoyt, 1975) et au Programme Transition élaboré en Europe (CCE, 1987).

Cependant, divers auteurs (Nelson, Fischer et Rubenstein, 1985; Okolo et Sitlington, 1988) s'accordent pour dire qu'un nombre très limité de programmes éducatifs qui visent la préparation à la vie active sont disponibles pour les jeunes en difficulté et que, parmi ceux-ci, peu s'y intéressent de façon globale.

Malgré ce constat regrettable, il est possible d'identifier des programmes partiels qui se préoccupent de développer des habiletés particulières et qui sont basés sur la collaboration entre l'école et le marché du travail. Certains de ces programmes affichent des résultats positifs avec les jeunes en difficulté. Par exemple, c'est le cas aux États-Unis pour le programme appelé *Tenneco/Jefferson Davis Business School Partnership* (Tyler et Gruber, 1987) qui mise sur la collaboration entre l'école secondaire Jefferson Davis et la société d'envergure internationale Tenneco Inc. au Texas.

Au Québec, depuis deux ans, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1989) a mis en place le programme des cheminements particuliers de formation pour les jeunes en difficulté. Plus particulièrement, le programme d'insertion sociale et professionnelle, qui vise le développement de la formation générale et professionnelle des jeunes en difficulté, est basé, pour le volet de l'insertion professionnelle, sur le modèle d'alternance entre l'école et le milieu du travail. Considérant la nouveauté de ce programme, il est difficile de se prononcer sur son succès, les premiers élèves inscrits venant à peine de terminer cette formation qui s'étend sur une période de deux ans.

Cependant, selon nos analyses, il ressort, entre autres, que les objectifs poursuivis et les contenus de formation offerts dans le programme d'insertion sociale et professionnelle sont peu adaptés aux réalités du marché du travail.

En effet, le trop peu d'information fournie par le ministère de l'Éducation du Québec concernant le type et la nature des échanges qui doivent s'effectuer entre les représentants du milieu scolaire et ceux du milieu de travail, entre les éducateurs et les employeurs, nous incite à nous demander comment il est possible à l'école de connaître le marché du travail et les attentes possibles des employeurs. Il est aisé de prévoir l'impact d'une formation qui n'est pas adaptée aux diverses réalités du marché du travail.

C'est donc le resserrement des liens entre le milieu scolaire et celui du travail, deux des parties impliquées dans les modèles de collaboration, qui permettra d'améliorer les divers programmes éducatifs, dont celui du Québec précédemment énoncé. Ce rapprochement doit se traduire par une meilleure identification des compétences, voire des habiletés et des comportements, nécessaires à développer chez des clientèles précises.

Pour y arriver, il faut absolument connaître les opinions des employeurs concernés, en fonction de la clientèle déterminée, mais aussi celles des éducateurs qui ont la tâche de préparer ces individus à la vie active. La valorisation des opinions d'un seul de ces partenaires, au détriment de l'autre, ne peut qu'être néfaste à la collaboration.

3. LES ASPECTS À CONSIDÉRER

Pour être en mesure de déterminer les aspects importants à considérer dans l'élaboration d'une étude qui viserait à identifier les compétences nécessaires à un groupe d'individus pour leur faciliter l'intégration au marché du travail, nous avons dû analyser différentes études faites auprès d'employeurs et d'éducateurs sur ce sujet en nous basant sur une étude de Natriello (1989).

Nous ne présenterons ici, au tableau 1, qu'une seule de ces études (Alper, 1985), qui nous permettra de préciser, à partir des forces et des faiblesses identifiées, les aspects importants à considérer, c'est-à-dire les aspects qui peuvent grandement influencer la valeur des résultats énoncés dans une étude.

À prime abord, il est évident que l'objectif de l'étude recensée doit correspondre aux intérêts de recherche déterminés.

Ceci implique donc une bonne connaissance de la clientèle visée et des types d'emploi disponibles pour eux. À la suite de ces vérifications élémentaires, voici les éléments ou aspects à considérer selon différentes parties de l'étude.

3.1 Le questionnaire

Afin de déterminer les compétences nécessaires pour un groupe d'individus, en l'occurrence pour mieux les préparer au travail, il ne nous apparaît pas adéquat d'utiliser des questions ouvertes avec les répondants. Les oublis, étant une des principales raisons, l'adoption de questions qui offre un choix de réponses est donc à privilégier, tout comme dans l'étude d'Alper (1985). La présentation des bases théoriques à l'appui du choix des items sélectionnés est nécessaire sans quoi la critique est inévitable.

TABLEAU 1

Exemple d'une étude comparant les opinions des éducateurs avec celles des employeurs

COORDONNÉES	Alper, S. (1985). Comparing Employer and Teacher Identified Entry-Level Job Requisites of Service Occupations. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20* (1), 89-96.
OBJECTIF	Vérifier le niveau de concordance des opinions des éducateurs et des employeurs concernant les exigences requises au travail pour des étudiants du secondaire qui éprouvent de sérieuses difficultés scolaires et ce, dans l'État du Missouri aux États-Unis.
MÉTHODOLOGIE Questionnaire	- Adaptation d'un autre questionnaire révisé par un comité d'experts (6 employeurs). - Composé de 60 questions à choix fixes* et à choix multiples**.
Répondants	- 42 employeurs (70 % des envois) dont 25 en restauration et 17 en conciergerie. - 44 éducateurs (64 % des envois) du niveau secondaire qui interviennent avec des jeunes en difficultés.
Procédure	- Questionnaire distribué par la poste avec une lettre explicative. - Questionnaire envoyé à 10 employeurs pour chacun des deux types d'emploi choisi et ce, dans trois villes cibles.
RÉSULTATS	- L'auteure conclut à une forte concordance entre les réponses des employeurs et celles des éducateurs. - 30 habiletés sont considérées importantes par au moins 80 % des répondants dans chaque groupe. - 12 de ces habiletés sont considérées importantes par au moins 90 % des répondants dans chaque groupe.

* Un seul choix possible
** Une ou plusieurs réponses

Bien qu'il soit possible d'utiliser l'interview pour interroger les répondants, il semble que l'utilisation du questionnaire soit plus aisée, demande moins d'énergie et soit sans doute la plus valorisée dans les études recensées. Alper (1985) utilise le questionnaire avec des questions fermées, mais un problème potentiel persiste.

Dans l'exemple présenté, étant donné que les habiletés incluses dans le questionnaire avaient déjà été identifiées comme ayant une certaine importance et que ce questionnaire ne permet pas d'accorder une valeur relative ou un niveau d'importance à ces habiletés, les répondants n'avaient pas de latitude et étaient forcés dans leur choix. Leur décision devait être radicale, soit d'affirmer ou non si une telle habileté était importante. L'évaluation des items par niveau d'importance, à l'aide d'une échelle de type Likert par exemple, pourrait

permettre au répondant d'indiquer avec précision et de façon indépendante la valeur, en terme d'importance, qui lui semble appropriée.

Le dernier élément à considérer en ce qui concerne le questionnaire est le nombre d'items qu'il doit comporter, ce qui est aussi fonction de l'étendue de ces items. Ainsi, si une étude cherche à déterminer quelles sont les habiletés interpersonnelles nécessaires pour réussir dans un emploi particulier, on comprend que le questionnaire devra contenir beaucoup moins d'items qu'une autre étude qui cherche à connaître quelles sont les habiletés en général, qu'elles soient techniques, sociales, personnelles ou autres, nécessaires dans cet emploi.

L'exigence du nombre élevé d'items est liée au besoin d'éviter la confusion d'un item trop vague qui pourrait avoir diverses significations pour le répondant. De plus, un nombre suffisant d'items pourra permettre des regroupements d'habiletés qui fourniront une évaluation plus globale.

3.2 Les répondants

L'attention que l'on doit porter aux répondants, dans le type d'étude qui nous intéresse, n'est pas à négliger. Bien entendu, l'utilisation du questionnaire doit permettre de rejoindre un nombre relativement élevé de répondants. Toutefois, deux autres éléments doivent être considérés également.

En premier lieu, il s'agit de connaître la position occupée par les répondants. Dans l'exemple présenté, Alper (1985) indique bien que les éducateurs interrogés interviennent directement avec les jeunes en difficulté concernés. Tel n'est pas le cas pour les employeurs dans cette étude. En effet, l'auteure ne donne aucune information concernant la position qu'occupent les répondants qui représentent le milieu du travail.

Cette information est importante, car un superviseur de première ligne qui intervient fréquemment avec les travailleurs concernés est plus en mesure de déterminer ce qui est important pour ces individus, comparativement à un cadre supérieur ou à un administrateur d'entreprise. À ce niveau, la grandeur de l'entreprise est à considérer. Ainsi par exemple, le directeur ou la personne qui est en charge d'une petite entreprise connaît bien souvent les employés et ce qui se fait dans son usine. Par contre, la personne qui occupe ce même poste de direction dans une grande ou très grande entreprise est habituellement loin de cette réalité du travail et par conséquent n'est peut-être pas en position idéale pour répondre adéquatement.

Le second élément à vérifier est la référence donnée aux répondants pour qu'ils expriment leurs opinions. En d'autres termes, répondre en fonction de quoi ou de qui. Alper (1985) interroge des employeurs qui représentent des emplois bien précis, ce qui nous incite à croire qu'ils ne répondent qu'en fonction des emplois qu'ils connaissent. La valeur accordée aux réponses données en fonction d'un emploi particulier est, selon nous, largement supérieure à celles obtenues en fonction d'un secteur d'activité économique puisque les emplois qui s'y retrouvent sont, pour la plupart, très différents.

L'auteure ne précise pas les consignes données aux éducateurs et ceux-ci semblent répondre en fonction des jeunes en difficulté. Selon une étude de Mueller, Wilgosh et Dennis (1989), il serait préférable de répondre en fonction d'un emploi déterminé plutôt que pour un individu en particulier, les exigences de travail étant les mêmes pour des types d'individus différents.

Cet élément fait donc prendre conscience que les éducateurs interrogés, dans l'étude d'Alper (1985), répondent en fonction des emplois en général, ce qui est extrêmement difficile, et que la comparaison de leurs réponses avec celles des employeurs soulève des doutes.

Toujours dans cette veine, même si l'auteure interroge des employeurs qui représentent deux types d'emploi précis, elle ne fait aucune distinction de leurs réponses en fonction de ces emplois. Ce sont des informations qui seraient cependant pertinentes pour mieux préparer les jeunes au travail, mais on découvre dans la littérature que presque rien n'est fait à ce niveau.

Afin d'éviter toute confusion en rapport avec cet élément, il serait convenable de demander aux employeurs de répondre en fonction des emplois précis qu'ils représentent et de demander aux éducateurs de répondre aux mêmes questions en fonction des mêmes emplois. À ce moment seulement, il pourra y avoir comparaison des résultats.

3.3 Procédure

Selon certains auteurs (Johnson et Atkins, 1987; Rusch, 1983), il semble que l'identification des compétences nécessaires, pour un type d'emploi déterminé, devrait se faire au niveau local ou régional puisque des différences peuvent être observées entre divers secteurs d'une même province ou d'un même état. De plus, il semble approprié que le recrutement des sujets, de l'échantillon expérimental, soit basé sur une recherche approfondie des employeurs potentiels afin d'être le plus adéquat possible.

CONCLUSION

Le problème persistant des jeunes adultes face au marché du travail, et plus particulièrement celui des jeunes adultes qui éprouvent de sérieuses difficultés d'adaptation et d'apprentissage, est au centre de notre recherche.

L'amélioration de la préparation du passage de l'école à la vie active pour les jeunes en difficulté semble plus probable par le biais d'un resserrement des liens entre les deux parties impliquées, le milieu scolaire et celui du travail. Les opinions des représentants de chacun de ces milieux sont nécessaires pour espérer ce rapprochement, mais des aspects importants sont à considérer dans le processus de cueillette des données.

Ainsi, des aspects tels que l'utilisation d'un questionnaire offrant des choix de réponses déterminés, la présentation d'un nombre suffisant d'items et une évaluation de ceux-ci par niveau d'importance seraient à considérer. De plus, la position occupée par les répondants et la référence qui leur est présentée pour répondre au questionnaire sont

des éléments auxquels il faut aussi porter attention. Le développement d'études futures qui visent l'identification de compétences pour certains emplois particuliers devra tenir compte de ces éléments pour que le lien entre les réponses des deux parties impliquées puisse s'établir.

RÉFÉRENCES

ALPER, S. (1985).
Comparing employer and teacher identified entry-level job requisites of service occupations. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20*(1), 89-96.

BINGHAM, W.C. (1986).
A cross-cultural analysis of transition from school to work. Paris : Division of Educational Policy and Planning, Unesco.

CCE (Commission de la communauté européenne). (1988).
Stratégies pour les jeunes en difficulté. Bruxelles : Bureau d'Information IFAPLAN.

CCE (Commission des communautés européennes). (1987).
Rapport final du deuxième programme d'action communautaire (1982-1987) sur le passage des jeunes de l'éducation à la vie active. Bruxelles : COM (87) 705 final.

HOYT, K.B. (1975).
An introduction to career education : A policy paper of the U.S. office of education. Washington : U.S. Government Printing Office.

JOHNSON, S. et ATKINS, B. (1987).
Building bridges : Transition from school to work for youth who are disabled. *Journal of Applied Rehabilitation Counselling, 18*(2), 15-20.

LEMELIN, C. (1986).
Les jeunes et le marché du travail. *In* F. Dumont (éd.), *Une société des jeunes?* (237-256). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

LEVERT, A. (1991).
La main-d'œuvre. *Le Marché du Travail, 12*(8), 61-70.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (1967).
Recueil des programmes expérimentaux. Enseignement professionnel court. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (1989).
L'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans : une formation par alternance école-travail. Québec : Gouvernement du Québec.

MUELLER, H.H., WILGOSH, L. et DENNIS, S.S. (1989).
Employment survival skills for entry-level occupations. *Canadian Journal of Rehabilitation, 2*(4), 203-221.

NATIONS UNIES. (1990).
Bulletin mensuel de statistique. New York : Bureau de statistique, *XLIV*(10).

NATRIELLO, G. (1989).
What do employers want in entry-level workers? An assessment of the evidence. Trends and issues # 12. New York : National Center on Education and Employment.

NELSON, R.P., FISCHER, J. et RUBENSTEIN, J. (1985).
Education and career preparation. *Journal of Adolescent Health Care, 6,* 136-140.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (1989).
Perspective de l'emploi. Paris : Les Éditions de l'OCDE.

OKOLO, C.M. et SITLINGTON, P. (1988).
The role of special education in old adolescents' transition from school to work. *Learning Disability Quarterly, 11,* 292-306.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. (1988).
Annuaire des statistiques du travail. Genève : Bureau international du travail.

PROVOST, M. (1987).
Les nouveaux phénomènes sociaux : la catégorie sociale jeunesse. Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux. Québec : Les Publications du Québec.

RUSCH, F. (1983).
Competitive employment training. In M. Snell (éd.), *Systematic instruction of the moderately and severely retarded* (503-523) 2^e^ Édition. Columbus : C.E. Merrill.

SCUCCIMARRA, D.J. et SPEECE, D.L. (1990).
Employment outcomes and social integration of students with mild handicaps : The quality of life two years after high school. *Journal of Learning Disabilities, 23*(4), 213-219.

TYLER, J.L. et GRUBER, D. (1987).
Allies in education. A profile of : Tenneco/Jefferson Davis business school partnership. Houston, Texas. *In* B.J. McMullan *et al., Allies in education. Schools and business working together for at-risk youth. Vol. II : Collaboration profiles* (E1-E29). Philadelphia : Public/Private Ventures.

La science-action au service de l'entreprise pour la validation des compétences

Chantal Viens
Université de Sherbrooke

Introduction

Une recherche récente présente le rôle des employeurs dans l'enseignement et l'apprentissage des habiletés d'employabilité chez les jeunes qui quittent l'école secondaire. Les conclusions de cette recherche se présentent ainsi : les employeurs qui reçoivent des jeunes dans un programme d'alternance école-travail affirment être les principaux responsables de cet enseignement et de cet apprentissage (Serre et Desjardins, 1990).

Ces résultats ont piqué notre curiosité et ont suscité un intérêt sur la manière dont tout cela se passe dans la réalité, sur le terrain du monde du travail.

Je vous présente l'objet d'étude d'un groupe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke qui tente de découvrir, par la *science-action*, comment des employées sont intégrées dans une entreprise. Plus spécifiquement, nous tentons d'identifier les modèles d'action[1] qu'utilisent les personnes qui aident les nouvelles employées lors de l'intégration de ces dernières.

Le choix de la méthodologie s'avère capital; une grande préoccupation habite tout chercheur, celle d'arriver à obtenir des données qui reflètent véritablement la réalité et ce, sans y ajouter de biais, d'inférence.

Désirant découvrir la réalité de l'intérieur, l'approche qualitative a été prévilégiée. Les idées véhiculées par cette approche sont, selon Burns et Grove (1987), une première compréhension globale du phénomène, le démentèlement de cette vision, l'émergence d'intuition créatrice, ainsi que l'élaboration de nouveaux savoirs pour une compréhension approfondie et enrichie du phénomène à l'étude.

La plupart des chercheurs en recherche qualitative interrogent les gens sur leurs actions et les observent dans leurs agirs afin de découvrir par l'analyse des données entendues et observées, les processus mentaux sous-jacents qu'ils désirent découvrir.

Par ce projet de recherche, nous tenterons d'étudier et d'analyser la formation qui s'acquiert surtout par l'expérience dans le travail. Quelles sont les compétences de nos experts (personnes qui intègrent) en entreprise?

1. Les modèles d'action

La méthodologie que nous tentons de développer doit faire émerger du terrain de la pratique les modèles d'action de personnes aidantes lors de l'intégration, en entreprise, de jeunes peu scolarisés.

---

1 Modèle d'action : une façon d'agir (stratégie) qui repose sur une connaissance expérientielle qu'un praticien applique dans des situations concrètes de sa pratique.

Pour nous permettre d'élaborer une méthodologie pertinente et applicable, il est important de définir le concept de *modèle d'action*. Les œuvres de Serre (1991) ont permis de faire cette synthèse.

Les modèles d'action reposent sur des connaissances expérientielles et se traduisent dans des stratégies issues de ces connaissances.

Les modèles d'action sont issus de nombreuses pratiques qui, au fil des multiples expériences, ont conduit à l'élaboration de connaissances expérientielles et de stratégies diverses. Parmi toutes les connaissances expérientielles et les stratégies inventées, certaines s'avèrent plus efficaces que d'autres. Les plus efficaces sont reprises chaque fois qu'elles peuvent être utiles. Du même coup, elles sont vérifiées et revérifiées dans diverses circonstances. Peu à peu, ces connaissances expérientielles et ces stratégies jugées plus efficaces sont emmagasinées dans la mémoire.

Tout au long de ce processus d'apprentissage par essais et erreurs, les connaissances expérientielles et les stratégies appliquées sont traitées par la mémoire à court terme, tout en confiant de plus en plus les principaux éléments à la mémoire à long terme. Aussi longtemps que la personne a recours à sa mémoire à court terme pour vérifier la pertinence et la valeur de ses connaissances expérientielles et des stratégies correspondantes, elle utilise ces connaissances expérientielles et ces stratégies de façon consciente. Chaque fois, elle en vérifie encore la valeur et l'efficacité.

Plus la personne emploie les mêmes connaissances expérientielles et les stratégies correspondantes, et plus elle constate qu'elles sont efficaces, plus ces dernières deviennent faciles à utiliser. La personne apprend à les utiliser de façon pertinente et efficace au point qu'elle en vient à le faire de façon automatique.

On nous a raconté qu'un mécanicien pouvait, en écoutant le seul ronronnement d'un moteur, identifier un problème mécanique, les connaissances expérientielles de ce mécanicien étant telles qu'il pouvait déduire une série de données et détecter le problème mécanique en cause. La qualité d'un expert est celle qui consiste à savoir quoi vérifier (connaissances expérientielles) et quoi faire pour réparer ce qui ne va pas (stratégies). Il a développé une maîtrise du diagnostic et une connaissance du savoir-faire. Lorsqu'il procède ainsi, l'expert télescope les opérations que le novice devrait faire à tâtons les unes après les autres. Il va directement aux principaux indicateurs du problème et ne vérifie que ceux-ci sans avoir à tout observer. À la suite de ses nombreuses expériences, l'expert en est venu à confirmer à sa mémoire à long terme la connaissance des processus sous-jacents aux stratégies efficaces que l'on peut observer lorsqu'il travaille. Il n'amène à sa mémoire à court terme, qui ne peut recevoir plus de 3 à 5 éléments différents à la fois, que les quelques éléments clés qui lui indiquent comment procéder dès qu'il connaît la réponse à ses premières investigations.

Les opérations qu'exerce l'expert se limitent aux éléments clés. Ce processus fait l'économie de passer par toutes les opérations. On assiste à un télescopage de l'examen des nombreux aspects inclus dans l'opération. Un observateur a peine à suivre en continuité les actions posées par l'expert, et encore davantage à en comprendre la logique. L'expert

lui-même, n'étant toujours attentif qu'aux éléments clés du problème, n'est pas conscient du fait qu'il ne s'occupe que de ces quelques éléments. Cela lui devient un automatisme.

Si nous lui demandons d'expliquer ce qu'il fait, il pourra répondre : «Regarde-moi, je procède ainsi», ou encore il attirera l'attention sur les éléments clés auxquels il est attentif, sans sentir le besoin de tout expliquer ce qui est maintenant rangé dans sa mémoire à long terme. Si l'expert s'efforce d'expliquer toutes les opérations sous-jacentes au télescopage de toutes les opérations, il aura habituellement de la difficulté à le faire. En effet, le faire et le dire n'appartiennent pas à la même trame, tellement le premier est télescopé et que le second doit être explicité pour être compréhensible.

On pourrait comparer les modèles d'action que développent les experts aux éléments d'une culture que les gens se donnent et qu'ils incarnent sans même s'en apercevoir. Il faut que quelqu'un de l'extérieur aide la personne à prendre conscience des éléments de sa culture, tellement celle-ci lui colle à la peau et fait partie d'elle.

Lorsque l'on constate que nombreuses sont ces connaissances expérientielles acquises par différents experts dans de nombreux domaines, et que ces stratégies sont efficaces, on a envie de chercher à découvrir ces nombreuses connaissances expérientielles et les stratégies correspondantes. La grande question qui se pose alors est celle de réussir à faire émerger ces connaissances qui appartiennent tellement à la mémoire à long terme que lorsque l'on demande aux auteurs de nous dire ce qu'ils font, ils ont de la peine, et parfois n'arrivent pas, à expliciter ces connaissances expérientielles et les stratégies correspondantes. Et pourtant on voit bien, lorsqu'on observe l'efficacité de l'action de ces personnes, que ces connaissances expérientielles et les stratégies correspondantes sont là, cachées, difficiles d'accès. Notre méthodologie tente donc de les faire ressortir.

Comme on peut le constater, c'est tout un défi de faire un choix judicieux de méthodologie. Notre choix se situe entre rester sur un haut plateau et envisager des solutions sur une base théorique, approuvée par la science, ou *descendre dans le marécage de l'existence et être confronté à des problèmes qui échappent à une analyse rigoureuse.* (Traduction de Schön, 1987)

2. LA RECHERCHE D'UNE ALTERNATIVE

2.1 Une nouvelle avenue à l'approche qualitative : la science-action

Argyris (1980) propose la *science-action* comme solution pour le chercheur en éducation. Selon lui, l'objectif de la *science-action* est de définir une méthodologie de recherche qui tienne compte sérieusement de contraintes, tout en favorisant les critères de la confrontation ouverte (*public disconfirmability*). Le but de ce savoir est de développer des domaines de plus en plus larges, d'utiliser des modèles de moins en moins complexes, avec moins de suppositions inconfortables et, finalement, de créer un savoir qui éclaire le *statu quo* mais aussi procure des alternatives libérantes. Le point de vue que la *science-action* aspire à démontrer est celui d'une personne ou d'une organisation qui essaie de comprendre la réalité dans le but de prendre action. La *science-action* recherche plus à

informer d'une théorie appliquée (*theories in use*) ou d'un système de théories appliquées qu'à épouser des théories.

Comme nous l'avons signalé précédemment, les données que le chercheur tente de recueillir peuvent être contaminées par les phénomènes suivants :

- les modèles d'action que le sujet applique dans son action lui sont devenus automatiques et tacites à sa conscience de sujet et échappent donc à la cueillette des données du chercheur;
- dans un contexte où le sujet se sent menacé d'une façon ou d'une autre, il se développe des mécanismes de défense qui font que le sujet pense agir selon un modèle alors que dans les faits, il est animé par un autre modèle et ce, à son propre insu.

La méthodologie proposée par Argyris et Schön, la *science-action* fait une place importante, comme dans toute recherche scientifique, à l'examen public, à l'ordre, à la causalité et à l'élégance (minimum de concepts pour expliquer).

La *science-action* vise à ce que :

- la production des connaissances à travers la recherche conduise à une application;
- les informations obtenues par la recherche soient toujours valides;
- la recherche et l'apprentissage soient associés dans la production de connaissances;
- les résultats soient tels qu'ils s'avèrent vrais et efficaces dans la réalité de la vie.

3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA SCIENCE-ACTION

Pour éviter les distorsions possibles, que nous avons décrites précédemment, il faut éviter de demander au sujet de dire ce qu'il a fait [...], car il se peut qu'il ne puisse pas répondre (caractère tacite) ou qu'il réponde ce qu'il pense qu'il a fait, ce qui diffère de ce qu'il a fait en réalité.

À partir de ces constats, une méthode sûre de découvrir les modèles d'action des personnes est de partir des faits et gestes directement observés, au moins relativement, par un rapport, un enregistrement, des observations de personnes, etc. La *science-action* comporte donc comme première règle de *comptabiliser les faits et gestes d'abord, et de toujours se référer à ces constats pour vérifier la justesse de toute inférence future*.

La seconde étape de la méthodologie de la *science-action*, qui veut découvrir les modèles d'action des personnes, consiste à mettre le sujet à profit comme chercheur. En regard des faits et gestes notés précédemment, le sujet devenu cochercheur indique les significations sous-jacentes de chaque élément. Ces significations se retrouvent habituellement dans un dialogue interne de l'individu, dialogue non dit mais déterminant du dialogue parlé. Par exemple, quelqu'un qui dit à une autre personne «Vous avez besoin d'aide» peut vouloir signifier «Votre performance n'est pas satisfaisante» ou «Je m'occupe de vous, ne craignez pas».

Au troisième niveau d'analyse, le chercheur dégage des modèles (ou des théories) sous-jacents aux significations qu'il vient d'identifier avec la collaboration du sujet devenu cochercheur. Ainsi, si le sujet a identifié que la phrase qu'il a prononcée : «Vous avez besoin d'aide» voulait signifier :

- «votre performance n'est pas satisfaisante»,
  on peut en dégager le modèle que la personne porte un jugement sur la performance de l'autre.
- ou «je m'occupe de vous, ne craignez pas»,
  on peut en dégager le modèle que la personne veut rassurer l'autre et l'encourager à poursuivre.

La quatrième étape de cette méthodologie consiste à compiler les répétitions des modèles identifiés au cours de l'analyse des différentes interventions traduites dans les faits et gestes, couplées aux significations que l'individu indiquait. Cette compilation permet de cerner les divers modèles d'action utilisés par une personne.

Reprenons les étapes et ressortons concrètement la procédure utilisée lors d'une méthodologie de *science-action* appliquée à l'émergence des modèles d'action, tout en tenant compte des difficultés de chacune de ces étapes.

3.1 L'action est porteuse de connaissances acquises au fil des pratiques

Il semble que ni l'entrevue semi-structurée, ni aucun autre moyen qui fait appel à la seule mémoire de l'expert, ne permettent de découvrir, au-delà de ce qu'il sait faire, les connaissances et les stratégies correspondant à cette action efficace. En effet, si l'expert a poussé loin dans sa mémoire à long terme les connaissances expérientielles qu'il n'a plus besoin de se rappeler, il lui suffit d'appliquer les stratégies qui en découlent. Voilà pourquoi, à celui qui le questionne sur ses connaissances, il répond de le regarder faire au niveau de ses stratégies d'action.

Si l'on part du savoir-faire des experts que nous pouvons observer à travers leurs actions, nous pouvons remonter jusqu'aux connaissances expérientielles qui sont à la source des stratégies efficaces utilisées. Ne serait-ce pas une voie pour découvrir ces connaissances expérientielles élaborées au fil des expériences nombreuses où, par essais ou erreurs, elles se sont formées dans le temps ?

En effet, les actions itératives d'un expert sont susceptibles de permettre de découvrir ses connaissances expérientielles et ses stratégies d'action. C'est dans des gestes répétés que nous pouvons plus facilement retracer les modèles d'action qui sont porteurs de connaissances et de stratégies jugées efficaces par l'auteur des gestes.

3.2 Comment analyser les savoir-faire de l'action sans perturber

Il n'est pas facile d'analyser les savoir-faire d'un expert pour pouvoir, par la suite, remonter jusqu'à l'identification de ses modèles d'action. L'action se déroule à un rythme rapide, et les gens d'action n'ont pas beaucoup de temps pour répondre à des questions à la suite d'interventions. La méthode du *«thinking aloud»*, qui amène un enfant à l'école à expliciter son action tout en agissant, ne s'applique pas à des experts qui sont engagés dans des actions professionnelles.

Une des seules façons semble de recueillir des actions dans un premier temps et, dans un deuxième temps, de les traiter et les décoder. Selon cette piste, une première opération consiste donc à trouver une méthode de cueillette de gestes qui soient porteurs de savoir-faire sans pour autant perturber. Une méthode qui apparaît utile et réaliste consiste à filmer, sur bande vidéo, des interventions de ces experts et de les analyser par la suite en décodant les différents aspects afin de pouvoir, si possible, découvrir les connaissances expérentielles et les stratégies employées dans ces différentes interventions enregistrées. L'enregistrement vidéo peut se faire de façon discrète. Dans la mesure où le travail de décodage exige peu de temps et d'énergie de la part de l'expert, on peut penser recueillir ainsi des données (des interventions) susceptibles de permettre de découvrir les modèles d'action des experts.

3.3 Il est dangereux de mal interpréter et de trahir les modèles d'action sous-jacents aux interventions analysées

Ce danger guette tout individu qui décode l'action d'une autre personne. Aussi, pour éviter le plus possible ces erreurs, on peut demander à l'expert, immédiatement après l'enregistrement d'interventions, d'expliquer certains éléments de son action en se regardant agir sur l'écran. Ces éléments d'informations pourront aider les décodeurs à mieux s'orienter dans cette difficile tâche de déchiffrer les connaissances expérientielles sous-jacentes à une action.

Pour vérifier la valeur du décodage fait par les chercheurs, il est important de faire valider auprès de l'expert lui-même, dont nous avons filmé des interventions, les connaissances expérientielles ainsi que les stratégies dégagées de l'analyse des gestes filmés.

4. MODES DE DÉCODAGE

Le chercheur a rencontré l'expert et pris connaissance de son milieu de vie avant de filmer ses interventions. De plus, il a filmé les interventions sur place. Cette «présence» du chercheur au sein du milieu de travail de l'expert vise à le familiariser avec la culture et le monde de l'expert de façon à l'aider à mieux comprendre et à mieux décoder les modèles d'action de l'expert visité et filmé. D'entrée de jeu, le chercheur devient observateur systématique des actions de l'expert, évitant le plus possible toute interprétation subjective non validée par les faits et par l'expert concerné. Il doit les situer dans leur dimension systémique, c'est-à-dire tenir compte de tous les éléments en cause, environnement, interlocuteurs et autres éléments. Le chercheur vérifie si les actions sont des expériences répétées et porteuses de modèles d'action, par opposition à des gestes idiosyncrasiques.

Le chercheur tente de découvrir, à travers les paroles, les gestes et les silences de l'expert, les diverses raisons qui expliquent le mode de l'intervention afin de découvrir les connaissances expérientielles sous-jacentes aux stratégies utilisées. Cette compréhension des interventions prendra l'allure d'une carte (mapping) ou d'un réseau causal, expliquant comment l'expert s'y prend pour intervenir et atteindre son objectif. Une carte ou un réseau est une représentation visuelle des variables les plus importantes, variables dépendantes et variables indépendantes d'une intervention, et de leurs relations entre elles. L'organisation de ces relations est «orientée» plutôt que simplement corrélative. Il est entendu, dans ce

cadre, que certains facteurs exercent une influence directe sur d'autres. Par ailleurs, ce réseau s'apppuie toujours sur les interventions réelles déjà enregistrées.

Les liens entre les divers faits contenus dans les interventions sont d'ordre causal, un élément entraînant une ou plusieurs actions auxquelles l'expert réagit à nouveau. Ces liens de cause à effet doivent faire place aux alternatives et même au refus de collaborer de la part de l'interlocuteur. Les réactions de l'expert varient selon les réponses obtenues en s'ajustant au contexte.

Les chercheurs s'entraînent à cette méthode de décodage lors des premiers décodages qu'ils font ensemble au début. Ils s'inspirent de la méthode des systèmes souples et des systèmes systémiques de Checkland (1988), ainsi que des méthodes d'analyse qualitative présentées par Miles et Huberman (1984), des méthodes de type anthropologique inspirées de Schein (1988) et des approches utilisées en métacognition.

Les décodages des différents chercheurs sont discutés par des confrères, selon la méthode des juges, afin d'élargir la compréhension des modèles d'action sous-jacents dans les interventions filmées et analysées. Cette méthode permet de consolider l'analyse et le décodage. Le chercheur rencontre l'expert et lui propose les résultats des analyses et de décodage des modèles d'action auxquels les juges sont arrivés. Les deux évaluent, de façon systématique, les connaissances expérientielles sous-jacentes et les stratégies incluses dans les interventions analysées. Les deux tentent de toujours mettre en relation leurs observations avec les actions pour s'assurer qu'il y a toujours une relation entre les faits et les modèles d'action que l'on croit sous-jacents. Le chercheur aide le praticien à trouver, dans ses propres connaissances, des niveaux plus profonds d'explications qui peuvent l'aider à faire émerger ses modèles d'action. Lorsque de nouvelles données apparaissent, et que le chercheur devient plus familier avec les modèles d'action de l'expert, le chercheur raffine et modifie sa compréhension des modèles d'action de l'expert et vérifie sa nouvelle compréhension auprès de ce dernier. Tout au long, on assiste à des recalibrations continuelles.

Cette session de travail avec l'expert est filmée au même titre que les premières, pendant lesquelles nous filmons les interventions de l'expert.

L'hypothèse de base de cette analyse est qu'il en ressortira une émergence et une explicitation des modèles d'action que les experts ont développés et qu'ils appliquent automatiquement, sans y être très attentifs, tellement ils leur sont maintenant familiers. Cette hypothèse veut que ces modèles d'action ne soient pas étrangers à l'expert, mais lui soient par ailleurs, et en même temps, une révélation de son action.

Comme dernière opération de la compréhension des modèles d'action de l'expert, il est nécessaire d'écrire les modèles d'action identifiés et de montrer comment les divers éléments sont reliés entre eux et soutenus par des faits. Cette analyse écrite peut toujours entraîner des modifications nouvelles soulevées par de nouvelles données.

Maintenant, abordons le domaine de la pratique et appliquons notre méthodologie de la *science-action* au service de l'intégration des jeunes peu scolarisés en entreprise.

5. EXPÉRIMENTATION EN ENTREPRISE

Le sujet d'expérimentation est «la méthodologie qui nous permet de faire émerger les modèles d'action des personnes aidantes lors de l'intégration de jeunes peu scolarisés au mileu du travail.»

Ayant décidé de la méthodologie utilisée (la *science-action*), et ayant défini le concept des modèles d'action, nous entreprenons l'expérimentation sur le terrain. Nous présentons d'abord l'importance de l'intégration en entreprise.

Selon Spitzer (1989), l'intégration d'un nouvel employé est un des aspects faibles de plusieurs organisations. C'est malheureux, car les premières semaines dans un travail peuvent être une période importante pour une carrière. Il est certain que cela a un effet puissant sur les attitudes des employés. Shea (1981) explique que l'expérience initiale à un travail est critique dans le développement de l'éthique et de la productivité. Enfin, Lemke (1989) relate les expériences d'entreprises, telles que Texas Instruments inc. et Corning.

Il y explique que ces entreprises ont élaboré des processus d'intégration qui permettent au nouvel employé de développer rapidement un sentiment d'appartenance, une sécurité et un apprentissage réaliste des tâches à accomplir. Ce nouveau processus a permis de diminuer la rotation de personnel à 40 % chez Texas Instruments inc. et à 69 % chez Corning.

Puisque l'intégration est d'une grande importance, nous allons étudier de plus près les artisans de ce processus, les personnes qui s'intègrent dans l'entreprise. C'est donc dans une entreprise qui accepte bien notre venue que nous effectuons notre projet de recherche.

5.1 Lieu d'expérimentation

Compte tenu de la situation économique actuelle, les industries qui procèdent à l'embauche de nouveaux employés sans formation spécialisée se font rares. Cependant, une usine œuvrant dans le domaine de la couture a accepté que nous fassions notre recherche auprès de ses employées qui travaillent depuis peu dans l'entreprise.

5.2 Contexte environnemental

L'usine est située dans une petite localité de l'Estrie, d'environ 6000 habitants. Elle est le troisième plus gros employeur manufacturier de la ville. Éloignée des grands centres, cette ville est le pivot de plusieurs petites municipalités. Plusieurs personnes de ces localités s'y rendent pour travailler, pour effectuer la majorité de leurs achats et pour recevoir divers services professionnels.

5.3 Description de l'entreprise

En 1990, un projet d'agrandissement a été mis de l'avant et a permis plusieurs améliorations physiques dans l'usine. Les employées bénéficient de vestiaires, de salles de repos, d'une cafétéria, d'un nouveau système de climatisation et de grandes fenêtres

dotées de filtres solaires qui permettent plus de confort et de luminosité. La surface de production, agrandie et aménagée, offre un espace suffisant pour les 230 couturières qui y travaillent chaque jour.

Cette usine de couture est installée en Estrie depuis 25 ans; on y fait l'assemblage de sous-vêtements pour dames. Nous constatons qu'il y a des couturières qui œuvrent dans l'usine depuis l'ouverture.

À cette usine, l'intégration comporte deux étapes : la formation et la production.

5.4 Formation et production

L'employeur offre une formation aux jeunes filles qu'il embauche. Ces dernières restent à l'école de formation aussi longtemps qu'elles n'ont pas atteint 50 % de la vitesse requise dans l'usine.

Après avoir atteint ce standard, l'intégrée passe à la ligne de production. Pour y arriver, ces dernières restent environ trois mois à l'école de formation. La durée est plus ou moins longue selon la facilité avec laquelle les jeunes filles acquièrent les compétences nécessaires, et selon la difficulté des opérations à apprendre.

L'école de formation étant située à l'usine, dans la salle même où travaillent les couturières expérimentées, les jeunes filles en formation sont plongées, dès leur arrivée, dans la réalité du contexte de travail.

5.5 Entente

Après quelques rencontres avec les dirigeants de l'entreprise et les responsables de l'Association des employés, nous en sommes arrivés à une entente permettant de faire une recherche dans l'usine. Nous pouvons rencontrer les jeunes filles pendant les heures régulières de travail, et ces dernières sont rémunérées selon les taux horaires habituels. Nous pouvons rencontrer et interviewer les jeunes filles, à la condition de ne pas procéder à l'enregistrement des interviews. (Le vidéo et le magnétophone nous sont refusés, car les employées ne parleront pas aux nouvelles intégrées s'il y a enregistrement.)

5.6 Une méthodologie simple : la science-action

Pour notre expérimentation, la cueillette de données se fait en répertoriant des faits, des dialogues réalisés lors d'entrevues semi-structurées et dirigées. Nous devons recueillir nos données aussi précisément qu'un film l'aurait fait.

Les rencontres avec la nouvelle employée débutent dès son entrée en entreprise. Nous la rencontrons à sa première semaine, puis les deux semaines suivantes.

La période couverte par ce projet de recherche est de cinq (5) mois [février à juin 1991].

Nous rencontrons donc une intégrée (à la cafétéria) et lui posons quelques questions. Nous lui demandons d'identifier les personnes «aidantes» (intégratrices) qui lui ont permis soit :

- d'apprendre efficacement des techniques de travail;
- d'en connaître plus sur la culture de l'organisation, sur les conditions de travail, sur les politiques, etc.

Lorsque l'intégrée a identifié des personnes qui l'ont aidée, nous inscrivons, dans notre grille de cueillette de données, les faits et dialogues en rapport avec l'événement qui l'a aidée dans son intégration. Nous lui demandons de nous décrire, le plus exactement possible, les faits et les paroles reliés à cet événement. Dans la colonne de droite, nous inscrivons ce que l'intégrée nous dit avoir pensé ou ressenti lors de ces événements et dialogues avec l'intégratrice.

À la fin de l'entrevue, nous vérifions, avec l'intégrée, si le contenu écrit est conforme à ce qu'elle nous a dit, et nous procédons aux ajustements tant que l'intégrée ne s'y reconnaît pas parfaitement.

Dans un deuxième temps, nous rencontrons la personne qui a été identifiée comme aidante (l'intégratrice); nous procédons aussi à une entrevue semi-structurée, dirigée et qui vise à valider les faits et les dialogues émis par l'intégrée. Nous lui demandons sa version des événements et nous procédons aux corrections de la colonne du centre, si nécessaire. Par la suite, nous vérifions ce qu'elle pense, ressent, a comme intention par rapport aux faits et aux dialogues, et nous consignons dans la colonne de gauche toutes ces informations.

À la fin de l'entrevue, nous vérifions, avec l'intégratrice, si le contenu écrit est conforme à ce qu'elle nous a exprimé, et nous procédons aux ajustements tant que l'intégratrice ne nous dit pas s'y reconnaître parfaitement.

5.7 Codification des données

Dans un premier temps, nous compilons toutes ces données et un cochercheur qui, par souci d'objectivité, n'a pas procédé à la collecte, a comme tâche de procéder à l'analyse du contenu.

Cette étape nous permet de compiler, de catégoriser, de réduire, d'analyser et d'interpréter les données.

Afin d'analyser et d'interpréter les données, nous utilisons des éléments de Saint-Arnaud (publication à paraître), d'Argyris, Putnam et Smith (1985), des travaux de Miles et Huberman (1984), ainsi que des modèles de Checkland (1988).

Dans un deuxième temps, toute l'équipe de chercheurs sera mise à contribution pour vérifier si les modèles d'action correspondent à ce qu'ils ont recueilli comme information dans l'entreprise. Est-ce que les résultats correspondent à la réalité du terrain?

6. RÉSULTATS PARTIELS DE LA RECHERCHE

Nous vous présentons quelques grands traits des modèles d'intégration utilisés dans cette entreprise par nos expertes intégratrices.

Déjà on peut affirmer ce qui suit.

- Le modèle d'intégration qui prévaut vise à ce que les nouvelles employées deviennent autonomes dans le respect du cadre de fonctionnement de la compagnie. Un modeling s'exerce sur chacune d'elles en regard des deux objectifs majeurs de la compagnie, soit la qualité du travail et la productivité rapide.

  Les stratégies d'enseignement sont souvent au service de cette intention. Par exemple lorsque les intégratrices font une démonstration, font faire une démonstration par quelqu'un, donnent une explication sur la technique d'une opération, donnent une explication sur la procédure, donnent une explication sur le fonctionnement de l'usine, font une évaluation de la production, font une évaluation de la performance, font une évaluation de la machine et introduisent un tiers.

- Dans ce sens, les exigences du travail doivent être respectées par chacune à tout moment et partout. On rappelle à la nouvelle employée qu'elle a un patron immédiat (superviseuse) qui doit exercer ses fonctions. Aussi, les nouvelles employées doivent agir en conséquence.

  Les stratégies suivantes viennent assurer la réalisation de cette intention lorsque, par exemple, les intégratrices donnent une directive, dévoilent leur rationnel, dévoilent leurs intentions et dévoilent leurs souhaits.

- Par ailleurs, on se préoccupe d'assurer à chacune un environnement affectif encourageant et rassurant, mais toujours orienté vers la productivité et la qualité. On offre un soutien dans les moments difficiles et de l'encouragement devant un défi, de l'aide et une disponibilité au besoin.
  Pour réaliser cette intention, les intégratrices utilisent des stratégies telles que donner du renforcement quand ça va bien, donner du support quand ça va mal, donner leur accord, offrir leur disponibilité et converser sur un sujet autre que le travail.

- Les intégratrices cherchent souvent à comprendre les personnes et les raisons qui expliquent les difficultés rencontrées.

  Globalement, les nouvelles employées sont perçues comme des personnes que l'on doit modeler au système de la compagnie de façon à les rendre aptes à fonctionner efficacement dans le système. Elles sont invitées à être des exécutantes des directives, qui sont jugées efficaces.

RÉFÉRENCES

ARGYRIS, C. (1980).
Inner Contradictions of Rigourous Research. New York : Academic Press.

CHECKLAND, P. (1981).
Systems Thinking, Systems Practice. Londres : John Wiley and Sons.

LEMKE, R. (1989)
Employee Orientation : A Process, not a program. *Training.* Août.

MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1984).
Drawing Valid Meanings from Qualitative Data. *Educational Researches, 13*(5).

ARGYRIS, C., PUTMAN, R. et SMITH, R. (1985).
Action Science. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

SCHEIN, E.H. (1985).
Organizational Culture and Leadership. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

SCHÖN, D. (1987).
Educating the Reflective Practitioner. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

SERRE, F. (1991).
Place des modèles expérientielles dans l'apprentissage chez les adultes. Actes du 2e Congrès mondial de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.

SERRE, F. et DESJARDINS, B. (1990).
Point de vue d'employeurs sur l'importance et les modes d'acquisition de compétences du monde du travail. *Les sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle.* Transition École-Travail, (5-6).

SHEA, M. (1985).
The New Employee : Getting Start. *Performance and Instruction Journal.* Juillet.

L'axe de recherche «Analyse des pratiques du Centre de bilan du Limousin»

Élaboration de son portefeuille de compétence d'entreprise

Maïté Cazenave
Centre de bilan du Limousin

1. Thématique initiale

Il s'agissait de contribuer à déterminer et à améliorer les pratiques, à démultiplier les techniques, à optimiser les ressources humaines et à positionner, sur le plan interinstitutionnel du CIBC, par rapport à tous les partenaires au point de vue d'articulation et de la complémentarité.

2. Démarche de contractualisation et formation du groupe de recherche

Le Centre de bilan pouvait difficilement contractualiser avec lui-même. La question du contrat revêtant un caractère par ailleurs «pédagogique» n'a cependant pas été éludée. Elle a accompagné le processus, au demeurant très lent, qui a conduit à la constitution d'un groupe de recherche. Ce groupe comprend Maïté Cazenave (CIBC/AFPA), Gérard Bombel (CIBC/CIO), Claude Desthieux (CIBC) et J.-François Marchat (coordination scientifique, Université de Limoges).

Y ont participé par ailleurs Catherine Dubreuil (Université) ainsi que plusieurs membres du personnel du Centre de bilan pour la réalisation d'entretiens et la mobilisation d'informations internes.

La «logique» d'inscrire la démarche dans le cadre de principes contractuels a conduit à commencer une comptabilité des temps affectés à la recherche par le personnel et à tendre vers une clarification des modes d'implication de chacun par rapport à cette action.

3. Mise en œuvre de la recherche

Pendant une phase assez longue dont on cherchera à reconstituer les étapes, le groupe Centre de bilan est resté diffus. La question permanente était «Quelles peuvent être les voies par lesquelles l'institution Centre de bilan produirait de nouveaux éléments susceptibles de renforcer ses capacités d'intervention?»

Les débats ainsi engagés ont conduit progressivement à dégager une orientation partagée. Deux types de démarche ont été retenus.

- On a retenu l'idée qu'il serait possible de tenter de soumettre au Centre de bilan une forme de questionnement qui s'inspirerait des principes mêmes du bilan : on tenterait ainsi de repérer s'il existe à présent des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être partagés, si l'on peut en constituer le «portefeuille», etc.

- Cette orientation pouvait s'articuler à la mise en œuvre d'un diagnostic institutionnel qui suppose la mobilisation de deux sources de mémoire «sommeillante» (si non morte) des archives.

Deux explorations ont ainsi été dégagées :

- Le groupe a entrepris un travail de reconstitution de la liste des personnes qui avaient contribué à la mise en œuvre du Centre de bilan depuis sa création en 1986. Cette méthode visait à permettre une première restitution de l'histoire du Centre, qui mettrait en évidence les jeux interinstitutionnels et interdisciplinaires en causes.

- Les intervenants universitaires ont estimé alors nécessaire d'explorer la «mémoire vivante» du Centre. Sur une liste de quatre-vingts noms, ils ont procédé au tirage au sort d'un échantillon, opération qui dû être renouvelée compte tenu des difficultés rencontrées pour retrouver les personnes concernées dans de nombreux cas.

Une série d'entretiens semi-dirigés a alors été réalisée. Trois questions étaient systématiquement abordées.

- On demandait à l'interviewé de présenter sa trajectoire personnelle en ce qui touche la formation et l'expérience professionnelle et de raconter les conditions de son embauche ou de sa collaboration avec le Centre de bilan.
- On cherchait à cerner en quoi l'interviewé estimait avoir «apporté quelque chose au Centre» (du point de vue professionnel), en quoi il considérait s'y être enrichi. On demandait une description concrète du bilan.
- Enfin on souhaitait connaître un souvenir (bon ou mauvais) particulièrement marquant : le souvenir qui venait spontanément à l'esprit de l'interviewé à propos du Centre de bilan.

Les relances permettaient de mieux comprendre les problèmes organisationnels perçus par les intéressés.

On doit préciser que l'échantillonnage a permis de solliciter aussi bien des salariés que des personnes mises à disposition; des acteurs parfois anciens ont aussi été contactés. Il y a eu quelques refus… et plusieurs «volontaires».

Le Centre de bilan a mis à notre disposition tous les documents d'archives que nous avons souhaité examiner. Ceci a permis de mobiliser certains éléments de la «mémoire sommeillante».

Monsieur Bombel a mis au point un questionnaire d'autoévaluation que la direction du Centre de bilan a envoyé à toutes les personnes qui avaient contribué à la réalisation du Centre depuis 1986 et dont celui-ci gardait l'adresse (soit 54 personnes sur les 80 alors recensées) : 22 questionnaires ont ainsi été recueillis.

4. ÉTATS DES TRAVAUX

Le groupe «analyse des pratiques du Centre de bilan du Limousin» a particulièrement su intégrer une perspective praxéologique.

Le rapport final en cours de rédaction aborde deux axes complémentaires qui contribuent à vérifier une hypothèse que l'on peut exprimer dans les termes suivants : les conditions actuelles de créativité institutionnelle et technique du Centre de bilan tiennent, pour une part importante, que la recherche entend évaluer aux modes de mobilisation partenariale dont cet organisme a été l'enjeu et le générateur. Le Centre de bilan participe à des structures souhaitées pour un renouvellement des organismes qui contribuent à la réalisation des politiques d'emploi. Ce renouvellement concerne aussi les outils et la démarche instaurés par le Centre.

Un premier axe, qui exploite les données recueillies à partir du questionnaire diffusé par voie postale, permettra d'établir s'il existe déjà un profil de force du Centre de bilan. On pourra voir dans quelle mesure les entretiens semi-dirigés menés par ailleurs viennent confirmer cette analyse. Un second axe permettra d'approfondir le diagnostic institutionnel dans des termes socio-organisationnels en le centrant sur les conditions d'émergence du pôle professionnel dans les structures Centre de bilan.

4.1 Genèse sociale et genèse théorique des Centres de bilan

Le début des années quatre-vingt est marqué par la prise de conscience du fait que la crise économique s'inscrit dans un processus de mutation profonde des conditions de mobilisation et de valorisation des ressources humaines.

Les bouleversements technologiques (principalement liés à la révolution introduite par l'intelligence artificielle et les nouveaux moyens de traitement de l'information) déstabilisent pour longtemps le marché de l'emploi. L'effort des pouvoirs publics vise alors à favoriser des formes expérimentales de traitement du chômage qui permettent de régulariser une situation sociale particulièrement critique. Pour leur part, les entreprises doivent réviser totalement leur mode de gestion prévisionnelle : dans un contexte où montent les incertitudes, tant du point de vue du marché que de celui des moyens techniques, la capacité de mobiliser l'ensemble des ressources humaines est un des atouts majeurs des entreprises performantes.

Ces préoccupations conduisent à reconsidérer bien des idées reçues et à remettre en question les formes classiques d'intervention. Dans le domaine des politiques d'éducation et d'insertion, il apparaît chaque jour un peu plus que la mise en adéquation des besoins en emplois et en formations relève des dispositifs à inventer. Certes, quelques grandes tendances peuvent être perçues : le déclin définitif du secteur primaire, la modernisation du secteur secondaire et du tertiaire standardisable et son effet incontournablement destructeur d'emplois, la perspective plus encourageante d'un tertiaire de services porteur de nouvelles professions. Mais entre ces orientations générales qui dessinent l'horizon du début du siècle à venir et les problèmes immédiats soulevés par la dérive d'une part de plus en plus importante de la population dans la précarité et le chômage, il y a un vide prévisionnel : on comprend peu à peu que les «métiers de demain» nous échappent parce qu'ils sont en train de naître des nouvelles formes d'organisation que génère la créativité sociale. Là où il s'agissait autrefois de procéder par simple transmission de connaissances techniques et comportementales dans la perspective d'une adaptation à des postes préalablement définis, il devient nécessaire d'engager des processus intégrant plus étroitement les capacités d'initiative et d'implication des acteurs.

Le secteur de la formation, qui connaît un développement considérable durant la décennie, génère de nouveaux modes pédagogiques.

L'hypothèse de l'équipe de l'unité de recherche universitaire est la suivante. Les méthodes d'évaluation des compétences psychologiques et professionnelles sont nombreuses et s'appuient sur une expérience assez longue. Elles relèvent de logiques qui vont de l'utilisation d'outils, du test à l'observation clinique, des outils et méthodes qui parfois impliquent à un degré plus ou moins fort l'appréciation du sujet concerné. Le bilan individuel de compétences hérite de toutes ces méthodes en intégrant l'idée centrale selon laquelle le sujet, qui participe activement à l'analyse de son propre cas peut élaborer de nouvelles stratégies qui lui permettent de jouer une insertion professionnelle ou une réorientation dans les conditions positives. Le bilan hérite ainsi de toutes les méthodes psychotechniques ou d'orientation, mais aussi histoires de vie. Il ne saurait cependant être considéré comme la simple adjonction de ces techniques. Le bilan individuel apparaît dans un contexte de profonde transformation des organisations du travail; pousser par les pouvoirs publics, la création des Centres de bilan s'inscrit par ailleurs dans le souci de bousculer les institutions spécialisées en la matière en les incitant à un travail partenarial : elle s'associe ainsi aux efforts engagés depuis une dizaine d'années en vue de moderniser les techniques d'emploi et d'insertion.

L'analyse des conditions institutionnelles et interdisciplinaires d'organisation du Centre de bilan du Limousin permet ainsi une approche de la spécificité de champ socio-professionnel et, par là même, des outils et compétences, qu'il continue à créer.

Ces méthodologies souvent inspirées de méthodes «actives» conduisent d'une part à prendre en compte, de façon systématique et individualisée, le «niveau» de stagiaires dont on constate bientôt qu'ils ne peuvent être évalués à la seule aune, jusque-là dominante, des critères scolaires et, d'autre part, à tisser des réseaux de plus en plus actifs, qui associent formateurs, services de l'emploi, chefs d'entreprises... afin de trouver, au cas par cas, des solutions, sinon d'emploi, du moins de parcours de formation ou d'insertion qui conduisent à l'emploi.

Le secteur éducatif, soumis aux critiques les plus véhémentes du fait même qu'il constitue l'un des pôles d'espérance essentiels dans les mentalités (ce sera l'époque du développement des travaux qui concernent l'échec scolaire), s'engage lui-même dans le processus qui annonce sa radicale transformation à terme. Parmi les faits majeurs qui s'y produisent alors, nous citerons l'instauration d'un nouveau mode de validation par «unités capitalisables» qui annonce l'éclatement d'une organisation centralisée par blocs massifs et l'ouverture de ses filières, y compris universitaires, à des publics qui présentent des cursus non académiques, par l'institution du principe de la reconnaissance des acquis.

Le secteur des politiques sociales met à contribution de lourds moyens pour permettre l'insertion sociale et professionnelle des populations les plus touchées par la crise : les femmes et les jeunes. Dans un rapport qui fait date, B. Schwartz propose une série de mesures qui annoncent une nouvelle conception des problèmes. Plaidant pour une «remise en jeu économique et sociale des jeunes», l'auteur insiste sur la nécessité d'envisager la question dans sa globalité (en associant tous les aspects de la situation : éducation, santé,

emploi ...) en utilisant «les capacités créatrices des jeunes». Il suggère ainsi la notion de «qualification sociale», qui propose «d'introduire dans la formation qualifiante [cette] dimension sociale, ...exigence [qui trouverait] son application aussi bien dans la vie de l'entreprise que dans la vie du citoyen. Il propose aussi de développer partout et à tous les niveaux des pratiques de négociation et de contractualisation pour éviter autant de démissionner devant les jeunes que de s'imposer à eux de façon abusive».

Le plan proposé en 1981, qui vise à engager une politique structurelle en instituant les démarches propres à répondre aux urgences de la conjoncture, insiste sur tous les points qui ont fait ensuite l'essentiel des transformations des politiques d'insertion : créer des réseaux d'insertion, développer des stratégies contractuelles, mettre en œuvre des plans d'action régionaux et locaux qui tiennent compte des spécificités propres à chaque zone et qui permettent la meilleure mobilisation des partenaires.

Pour agir avec la plus grande efficacité, le rapport proposait enfin de créer des «missions légères, temporelles, globales, adaptées», chargées «d'animer une zone précise». Ce type de dispositif devait ne se substituer à aucun autre. B. Schwartz précise que «ce sont des équipes légères... constituées par une petite équipe pluridisciplinaire, composée de personnes mises à disposition à temps plein ou à temps partiel par les administrations et les différents partenaires concernés». Ce sont par exemple un conseiller en formation continue, un conseiller d'information et d'orientation du ministère de l'Éducation nationale, un conseiller professionnel de l'ANPE, un formateur de l'AFPA, un assistant technique des chambres consulaires, un animateur socioculturel d'une collectivité locale ou d'une F.J.T., un travailleur social. Lieux d'écoute spécialement conçus pour les jeunes, les futures missions locales sont conçues comme temporaires : elles devraient disparaître lorsque la décentralisation aura modifié les rapports des administrations aux usagers. Informer et créer du réseau, telles sont ses missions essentielles.

Ce long rappel nous a semblé nécessaire, le principe des missions locales a fortement influencé la conception actuelle qui visent à constituer de nouveaux lieux d'accueil et de traitement de problèmes d'emploi... Nous y voyons une sorte de préfiguration des Centres de bilan.

Le secteur des entreprises, enfin, engage, entre 1975 et 1986, un processus de transformation organisationnelle qui l'amène à rompre avec le modèle néotaylorien qui avait, peu à peu — et selon des modalités certes diversifiées — gagné pratiquement tous les secteurs. On sait désormais que les mutations sociales qui sont une révision profonde des comportements et des attentes mutuelles des acteurs. Paradoxalement, alors que les syndicats entrent dans une période critique qui semble témoigner du désinvestissement des salariés pour les modes implicationnels traditionnels, le patronat multiplie les initiatives dans le but d'obtenir la motivation et l'évolution des salariés, en faisant en sorte que les nouvelles technologies constituent pour eux une occasion de développement et d'amélioration de la condition de travail et non une dépossession de leur savoir-faire.

Antoine Riboud, qui définit ainsi l'enjeu de la troisième proposition qu'il inscrit dans le rapport que lui a demandé J. Chirac en 1987 (alors premier ministre), plaide pour la mise en place d'une «organisation du travail qualifiante» qui suppose de reconnaître la

capacité créatrice des salariés et la nécessité de procéder à la fois à une évaluation précise du contenu réel des tâches que la modernisation transforme et à l'institution d'un nouveau droit des salariés, celui de bénéficier d'un bilan professionnel. Lorsque l'auteur rédige son rapport, l'expérimentation des Centres de bilan est déjà lancée depuis deux ans. Mais les exemples cités montrent que l'industrie soulevait ces questions et ces perspectives à l'occasion d'expériences qui dégagaient peu à peu le principe selon lequel l'innovation sociale rentabilise l'innovation technologique.

Ainsi se profile un nouveau paysage qui suppose la redéfinition des modes d'intervention en matière de production et de reconnaissance des compétences. Qu'il s'agisse de leur contrôle, de leur évaluation ou de leur prise en compte dans la perspective de leur enrichissement, les acquis font l'objet d'une approche radicalement neuve qui suppose l'invention de nouvelles méthodes d'observation, de nouvelles techniques d'approche, de nouvelles formes d'écoute : les Centre de bilan annoncent ces perspectives et c'est parce que les compétences qui doivent permettre de réaliser celles-ci sont pour une large part à inventer que les pouvoirs publics procèdent à leur création en plaçant la démarche sous le signe de «l'expérimentation».

Nous allons d'abord rappeler en quels termes cette expérimentation a été instaurée en Limousin.

4.2 Les conditions de création du Centre de bilan du Limousin

Nous avons pu reconstituer les conditions de création du Centre de bilan du Limousin grâce aux récits que nous en ont fait quelques-uns de ses acteurs.

Ceci explique sans doute que la pertinence de la démarche locale tient au fait qu'elle apparaît étroitement liée à l'évolution de la politique nationale, non qu'elle cherche à l'appliquer, mais parce qu'elle l'accompagne. Il n'est pas exclu que de tels processus aient présidé à la mise en œuvre des autres Centres de bilan, mais on est frappé de voir ici combien la démarche doit aux apprentissages antérieurs effectués par les promoteurs locaux. Ainsi la directrice du Centre est détachée par l'AFPA (où elle était cadre de formation) auprès du Préfet pour assurer la supervision des Formations en alternance et du programme départemental des TUC lorsque s'engagent les tout premiers débats qui conduiront à la circulaire de juin 1986. Cette activité la met en relation avec l'ensemble des partenaires engagés dans les politiques d'insertion : le dialogue est déjà ancien avec tel responsable de l'Agence nationale pour l'emploi ou de la Direction départementale du travail et de l'emploi, certains partenaires sociaux, un directeur de C.I.O. (rompu aux problèmes de l'interinstitutionnalité par la mise en place de la PAIO)... bref, tout un réseau qu'il sera bientôt possible de mobiliser. Cette familiarité est aussi porteuse d'une communauté de réflexion qui s'engage parfois plus loin que ne le souhaitent les directives nationales. Évoquant un débat avec une chargée de mission de la Délégation régionale de la formation professionnelle du Limousin, une interviewée (qui n'est pas issue de l'Éducation nationale) nous explique : «On voulait associer bilan et atelier pédagogique personnalisé. À Paris, ils nous ont obligé à choisir. On a choisi le Centre de bilan».

Dès 1986, donc, une stratégie de mobilisation des ressources locales est engagée en vue de créer un Centre de bilan. On a mis un an à constituer un réseau comprenant le directeur du Centre d'information et d'orientation et responsable de la permanence d'accueil d'information et d'orientation, le directeur du Centre psychotechnique de l'AFPA, une psychologue de l'AFPA, l'ANPE et l'APECT... On s'est constitué en deux groupes. Dans chaque groupe, nous étions une vingtaine de personnes... C'était du bénévolat complet... On avait distingué deux tâches : mettre en place l'expérimentation supposait de s'informer sur les méthodes : on a constitué un groupe technique; par ailleurs, mettre en place l'Association, avec les partenaires sociaux, les C.C.I., etc. supposait un travail avec les institutions : on a constitué un groupe institutionnel.

Cette mobilisation s'appuie sur un noyau particulièrement actif dont un autre interviewé donne la composition : une chargée de mission de la DRFP (par ailleurs engagée syndicalement et qui quittera la région en fin 1986), un agent de l'ANPE sur contrat de réinsertion en alternance, une psychologue de l'AFPA (qui entrera en conflit professionnel avec le Centre après plusieurs mois de collaboration), le directeur de C.P.R. de l'AFPA (qui quittera la région en 1987), un conseiller professionnel ANPE sur contrat de réinsertion en alternance (qui deviendra responsable du programme RMI), une conseillère d'orientation alors responsable de l'opération «Jeunes en difficultés», le directeur du CIO, responsable de la PAIO ainsi que la chargée de mission insertion professionnelle des jeunes auprès du préfet. Cette liste et les précisions apportées montrent un groupe particulièrement dynamique, donc souvent «mobile» professionnellement et géographiquement; ceci explique en partie le fait que, quatre ans après son lancement, le Centre ait perdu la collaboration de plusieurs de ces acteurs. On notera aussi la diversité des implications de chacun : militantisme syndical, participation aux opérations innovantes qui témoignent de cet apprentissage que nous évoquions plus haut.

Cette phase de gestation aboutit d'une part à une première assemblée générale des représentants des institutions sollicités, en juillet 1986; cette assemblée, qualifiée de houleuse pour des raisons que nous n'avons pas pu tout à fait éclaircir, mais qui peuvent simplement tenir au fait que le contexte est déstabilisé par le départ de M. Marcel Rigout alors ministre de la Formation professionnelle, a dû être reportée à octobre pour procéder à la création de l'Association du Centre de bilan. D'autre part, et ceci dès juin, une pré-expérimentation a été réalisée. Elle a permis l'accueil d'un groupe de consultants selon des modalités qui devaient faire l'objet ensuite d'une réflexion approfondie. Fallait-il traiter l'ensemble de la démarche collectivement? Les animateurs pouvaient-ils raconter leur vie ainsi que s'y aventura l'un d'eux? Autant de questions qui conduiront à modifier le dispositif dès octobre. En juin-juillet, on le comprend en reprenant cet historique, le Centre de bilan constitue ses bases les plus fortes dans la mesure, précisément, où il ne dispose encore d'aucune reconnaissance officielle. Certes, la circulaire qui instituent les Centres est parue en mars et nous verrons qu'elle donne déjà certaines orientations assez précises, tant du point de vue professionnel (interdisciplinarité au service d'un schéma de bilan dont les principales étapes sont mentionnées) que du point de vue organisationnel (l'interinstitutionnalité doit éviter de créer une nouvelle structure). Mais rien n'est joué localement et les moyens sont rares. Aussi cette phase est pleinement instituante, au sens où elle s'appuie sur la mobilisation d'un militantisme professionnel qui active une réelle

transversalité interdisciplinaire et et multiinstitutionnelle. De ce fait, nous sommes en présence d'une démarche fondamentalement associative, marquée par une forte dimension fusionnelle et placée dans l'impulsion charismatique de sa dirigeante. Toutes ces caractéristiques président à la création d'une identité culturelle (d'entreprise) forte dont les actuels acteurs du Centre sont encore héritiers.

À Limoges (Haute-Vienne), l'institutionalisation va s'engager en partie dans la dénégation de cette dynamique associative. Plus exactement, l'Association «Loi de 1901» qui se constituera en octobre est une association d'institutions (principalement publiques) qui n'accorde aucune place aux acteurs en tant qu'individus, personnellement engagées dans le projet. Il y a là une contradiction particulièrement importante entre les logiques engagées dans la phase instituante et celles qui présideront au développement ultérieur, même si, pour quelques mois encore, la présence de certains initiateurs de l'expérience en tant que représentants de leurs institutions concoure à différer les problèmes.

La liste des membres de l'Association dont les statuts sont signés le 26 octobre 1986 est à la fois relativement fermée et impressionnante; elle compte près de quarante membres choisis selon des critères qui rappellent quelque peu ceux qui avaient été définis pour la constitution des Missions locales. On se souvient en effet que celles-ci doivent comprendre des représentants des administrations, du service public de l'emploi, des autres services de l'État, de l'Éducation nationale, des élus locaux, des partenaires économiques et sociaux ainsi que des associations et organismes de formation. Les statuts initiaux de l'association «Centre de bilan du Limousin», édités sur papier à en-tête de la Préfecture de région, citent pratiquement les mêmes partenaires, à l'exception des organismes de formation et en mentionnant le président du Conseil régional pour seul élu. «On avait un réseau très large», nous expliquera-t-on. «On voulait faire participer les gens. On croyait qu'ainsi ils nous soutiendraient» : c'était naïf. Très vite il y a eu conflit de rivalité et lutte de pouvoirs.

Pour notre part, nous pensons que plusieurs éléments de blocage apparaissent potentiellement avec ce dispositif.

- Le premier facteur tient, comme nous l'avons déjà dit, au fait que la représentation des acteurs effectifs de l'opération est trop faible au sein de l'association, puisque seul la directrice est représentée. Ceci n'a peut-être qu'une importance secondaire en ce qui a trait à l'Association elle-même, mais ceci a probablement joué un rôle négatif au sein du Centre dans la mesure où il a conduit la directrice à surinvestir une fonction de relais qu'elle aurait eu tout intérêt à plus largement partager. Son souci de «démocratie directe» l'a en effet ainsi conduite à multiplier les réunions d'information destinées à consulter l'équipe — parfois dans des périodes de tension — sans qu'il lui soit possible de bénéficier d'un temps de réflexion avec un collaborateur qui aurait partagé le débat associatif.
- Le second facteur tient à la lourdeur même du montage sur une période où le type d'initiative est encore très largement novateur. Certes les démarches partenariales s'engagent à partir de 1981-1982, mais ce n'est que tout récemment qu'on a commencé à en effectuer le bilan. À cet égard, les conclusions du rapport Hastoy concernant les Missions locales apparaissent comme du plus grand intérêt.

En résumé, ce qui caractérise la phase fondatrice tient à la réalisation de deux démarches ambitieuses et, sinon antagonistes, du moins qui relèvent de logiques différentes : une démarche authentiquement «associationniste», mobilisatrice des implications professionnelles individuelles : une démarche partenariale institutionnelle, qui jouent une carte novatrice. Ces deux niveaux mettent en jeu conjointement l'espace structuroprofessionnel que crée le Centre de bilan — et, de ce fait, influent sur le produit et sur les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Les grandes étapes de l'histoire de Centre de bilan seront mentionnées à présent pour mémoire : les statuts étant déposés fin octobre 1986, le Centre (seul sur le plan National à être alors constitué en association) est reconnu officiellement comme l'un des quinze centres expérimentaux.

Nous examinerons en détail l'évolution des ressources humaines et de son organisation. Indiquons simplement ici les étapes de sa vie associative. Jusqu'en décembre 1990, le Centre est régional. Les difficultés qu'il rencontre sont interprétées comme découlant de ce fait, puisque le jeu des sensibilités locales rendent la cohérence régionale impossible. Ceci conduit à une phase de restructuration qui provoque l'autonomisation des trois départements.

CONCLUSION

À ce jour, l'équipe de recherche s'est rassemblée et a décidé de continuer ses travaux en créant son association propre, ouverte à tous les experts à la fonction bilan et ceci, sur le plan international. Cette association verra le jour au printemps 1992; ce réseau international des professionnels et experts en fonction bilan lancera son premier produit, à la même époque. Le portefeuille de compétences, et son guide, est une méthode d'autobilan de carrière à réaliser seul ou avec un groupe de Paris. Ces ouvrages sont destinés à un public adulte, soit à la recherche d'un emploi, soit à la recherche d'une mobilité professionnelle (promotion ou changement de métier, de fonction ou d'entreprise).

Le champ d'activités que se propose d'assumer notre association englobera aussi une recherche-action concernant la fonction bilan (histoire de vie, évaluation, transférabilité) au profit d'un individu ou d'une entité, des prestations de formations au bénéfice de l'encadrement des entreprises, des formateurs, des créations de produits et diffusion au profit des autres professionnels, et enfin, des prestations d'audit de cultures d'entreprises.

Une méthode pour la reconnaissance et la validation des acquis : le profil expérientiel

Jean-Luc Dumont
Marie-Claude Saint Pé
BIP

«La vie de chaque homme est un chemin vers soi-même.»
H. Hesse

Introduction

Les rapports entre travail et formation n'apparaissent dans toute leur complexité que lorsqu'on les considère à travers l'évaluation de trajectoires individuelles ou collectives. Si, comme nous le pensons, toute histoire de vie est une pratique d'insertion, comprendre le sens de cette histoire rend possible l'analyse des liens qui existent entre l'acquisition de savoirs et leur réinvestissement dans des activités socioprofessionnelles.

À cet égard, nous avons mis en place un dispositif qui vise à faire reconnaître et valider les savoirs cumulés par expérience[1]; aider à la formation de tels savoirs nous semble, en effet, une opération préalable à toute orientation professionnelle.

Cet outil, que nous présentons ici sous l'appellation «méthode du PE»[2], est utilisé en entretien avec des personnes issues de milieux sociaux et professionnels différents. Nous nous proposons donc, dans un premier temps, de montrer à l'aide d'exemples et de témoignages, quelques aspects de cette méthode pour en indiquer, ensuite, les principes et fondements théoriques.

1. Partir de l'expérience

D. L., agriculteur, 30 ans, hésite quant aux décisions à prendre à propos d'une réorientation professionnelle. Il demande un bilan et comprend, au cours de l'entretien, l'importance, dans son existence, d'activités telles que le théâtre amateur et le sport. Ceci lui fera prendre conscience de son aptitude à l'animation de groupe. Il réalise qu'il lui faudra une formation complémentaire pour devenir animateur sportif et culturel, et créer une structure d'accueil dans sa ferme. C'est, pour lui, la possibilité de s'exprimer dans une activité qui, jusque-là, ne répondait pas à ses aspirations (exploitation traditionnelle de la ferme familiale).

Parce qu'il tire de son expérience une connaissance de ses goûts et capacités, il lui est alors possible de voir, dans son itinéraire, se dessiner un projet correspondant à ses attentes, projet dont il est, après le bilan, presque certain de la faisabilité.

---

1 Nous utilisons, pour les désigner, l'expression *savoirs expérientiels.*

2 Le BIP est le créateur de la *Méthode du profil expérientiel* (FAR éditeur, Lausanne 1990), un outil proposé aux professionnels du domaine social, de l'orientation et de la formation confrontés aux problèmes de l'insertion. La conception de cet outil se fonde sur une recherche permanente dans le champ des pratiques sociales.

S. L., 29 ans, en stage de remise à niveau en vue d'une qualification dans un métier du secteur social, nous déclare qu'elle veut travailler comme éducatrice auprès de personnes handicapées. Elle découvre, à travers son récit de vie, qu'en échec à l'école, elle ne s'est jamais sentie acceptée (ce qui renforçait sa peur de l'institution et son rejet de la chose scolaire).

C'est parce qu'elle l'a reconnu en elle-même qu'elle découpe dans son expérience un projet dont le sens est de travailler à faire accepter le handicap, à «rendre quelqu'un autonome». Ici encore, S. se reconnaît capable de réaliser le projet professionnel dont elle a identifié les raisons profondes dans son rapport problématique à l'école. Cette forme de reconnaissance est particulièrement satisfaisante, puisque c'est à partir d'une expérience jugée ordinairement négative, l'échec scolaire et ses conséquences sociales, que le sujet acquiert un savoir.

Ce travail de réalisation de soi par la reconnaissance des acquis expérientiels débute en entretien individuel et se poursuit en groupe. Le sujet confirme son engagement dans le projet en tissant des relations partenariales. En effet, la formulation précise de ce dernier implique non seulement une reconnaissance sociale (le groupe comprend les motifs du projet, en évalue les conditions de possibilité et en renvoie une image au sujet), mais encore la constitution d'un réseau d'échanges et de solidarité dans et par lequel se profile l'actualisation du projet.

Nous avons pu vérifier, en animant le groupe de stagiaires dont fait partie S., qu'il est possible d'activer ce type de partenariat. Une telle démarche met en évidence non seulement la logique des projets individuels, mais leur inscription, leur insertion dans la réalité sociale[3].

L'application de la méthode en groupe suscite une expérimentation sociale qui confirme que les savoirs expérientiels produits en entretiens individuels sont aussi à l'œuvre dans les relations interindividuelles. En outre, cette dynamique autorise, dans ce cas, à conseiller, pour le groupe de remise à niveau, un type de formation qui vient s'ajuster aux acquis déjà reconnus. La formation, au lieu de s'appliquer aveuglément, s'ajuste au projet, devient cohérente.

Le cas évoqué des jeunes en préqualification offre une solution, qu'il faudrait exploiter davantage pour lier, de façon sensée, formation et emploi.

2. ASPECTS DE LA PRATIQUE DU PROFIL EXPÉRIENTIEL

Le profil expérientiel se présente comme la visualisation d'un itinéraire personnel, qui exprime les rapports d'implication entre une expérience capitalisée et un projet; ce dernier n'est pas toujours connu du sujet lui-même. Quant aux rapports indiqués ci-dessus,

3 Un rapport complet sera rédigé sur cette mission d'émergence et d'accompagnement social des projets, dans le cadre d'un plan de préqualification de jeunes 18-25 ans. Le travail avec les jeunes semble confirmer la portée de la méthode dont la démarche aboutit à la proposition d'un système d'équivalences entre acquis expérientiels et compétences professionnelles ainsi que des modifications à apporter à la formation pour l'adapter aux projets individuels.

ils sont, la plupart du temps, ignorés, pour la simple raison qu'ils n'apparaissent pas manifestement dans le projet; ils en indiquent seulement le sens. La fonction de l'opération évoquée ici est de reproduire, comme dans un précipité, le processus de cumul des savoirs à partir de l'expérience.

L'entretien, quant à lui, s'incrit dans un rapport d'échange au cours d'une rencontre où les partenaires se considèrent comme acteurs d'une pratique qui ne peut, pour ces raisons, être assimilée à un test psychologique. Ces conditions favorisent l'évaluation, par les deux partenaires, du matériel saisi. Le sujet est alors en mesure de prendre conscience du sens de son expérience et des ressources mobilisables pour mettre en œuvre son projet.

2.1 Le rôle médiateur de l'écriture

En entretien individuel, le sujet n'a pas en face de lui, mais à ses côtés, un observateur occupé à écrire, dans une grille, les informations qui lui sont données. Après avoir participé à un de nos séminaires de formation, Ch. F.[4] souligne l'importance de l'écriture dans la relation en cours de consultation : «[...] quant au praticien, il est occupé, il travaille peu dans le regard et cela me semble important. L'action du praticien est d'écrire et le sujet, lui, agit par la parole, par ce qu'il énonce [...] L'écriture permet de prendre une distance, elle est médiatrice.» L'écriture apparaît donc ici, comme un aspect de la pratique et crée les conditions d'une écoute différente. En effet, par son intervention écrite, le praticien propose une autre façon de guider l'entretien et suscite, à propos de ce qu'il note dans la grille, la vigilance du sujet. Le contrôle visuel de la situation met ce dernier en capacité de vérifier si son discours a bien été pris en compte.

2.2 Visualisation de l'expérience

La grille du profil expérientiel[5], placée entre les deux interlocuteurs, attire progressivement l'attention du sujet qui s'y reconnaît, s'y implique et fait alors, comme nous le disions plus haut, des remarques sur la façon de transcrire le contenu de son discours. Visualiser les fragments de son récit sur la grille l'amène à se positionner par rapport à sa trajectoire. Ch. F. témoigne encore : «Le tableau où l'on collecte les données sert de «photographie pour la personne», c'est une image d'elle qui lui est renvoyée; elle voit ce qu'elle a pu dire [...] c'est le moment où s'amorce la construction d'une identité et d'un projet, c'est valorisant.»

Après de telles observations, nous nous sommes autorisés à qualifier cette méthode de «praxéoscopique»[6]. Elle aide, en effet, le sujet à percevoir le sens de son itinéraire personnel et à visualiser plus clairement son projet. Celui-ci, tel qu'il est identifié à l'issue d'une heure d'entretien, peut être reformulé et donner lieu à l'élaboration d'une stratégie pour le mener à terme. La personne prend ainsi conscience qu'elle évalue sa pratique d'insertion.

---

4 Formatrice dans un Institut supérieur de travail social, à Paris, chargée d'organiser des stages de préqualification aux métiers du social.

5 Cf. *Méthode du profil expérientiel*, p. 10 et le schéma n°2, infra, p. 9.

6 Du grec *praxis* : action et *skopein* : examiner, observer.

2.3 L'émergence du projet comme validation des acquis

Nous venons de mettre en avant deux aspects de l'application de la méthode :

- une écriture «médiatrice», que nous utilisons comme technique pour retracer l'itinéraire d'un sujet et faire apparaître sous ses yeux les relations qui existent entre les différentes dimensions de son expérience[7]. Elle est aussi un mode de communication à la fois accessible et valorisant pour le sujet qui, voyant son discours pris en compte, se sent solidaire de l'opération. Les deux interlocuteurs remplissent la grille en utilisant les cases qui y figurent.
- une image de l'expérience qui s'inscrit dans un tableau à double entrée et qui résulte du rapport que le sujet établit entre des situations vécues (famille, vie associative, formation, emploi) et ses aspirations. Il peut en reconnaître la cohérence et prendre conscience des ressources à réinvestir dans l'action. Le rapport entre écriture et visualisation de l'expérience provoque chez le sujet, la capacité de formuler un projet.

Cette opération praxéoscopique occasionne une rupture : elle permet au sujet de se distancier de sa pratique pour en saisir le sens[8]. Une telle opération, dynamise, un processus d'investissement[9]. C'est le moment où s'amorce la construction d'une identité et d'un projet; en ce sens, l'application du profil expérimental est une aide à l'orientation. Par ailleurs, nous avons pu constater l'effet d'entraînement que produit l'application de cette méthode au moment de l'entretien (les sujets évoquent un déclic qui se produit et qui correspond au fait que l'entretien n'est plus dirigé par le praticien, mais entièrement pris en charge par la personne (cf. l'entretien du cas Dominique[10]).

On pourrait craindre, ici, que la personne ressente trop fortement la part active du praticien dans la conception et la réalisation du projet. Attentif à ce biais possible, le praticien vérifie, après chaque entretien et à la remise du rapport d'analyse, qu'il n'a pris part qu'à l'opération évaluative.

Faute de ne pouvoir présenter, dans les limites de cet écrit, le matériel de traitement des données de notre méthode (grilles, tableaux) et des études complètes de cas, nous proposons un schéma qui résume la dynamique à l'œuvre dans l'opération.

---

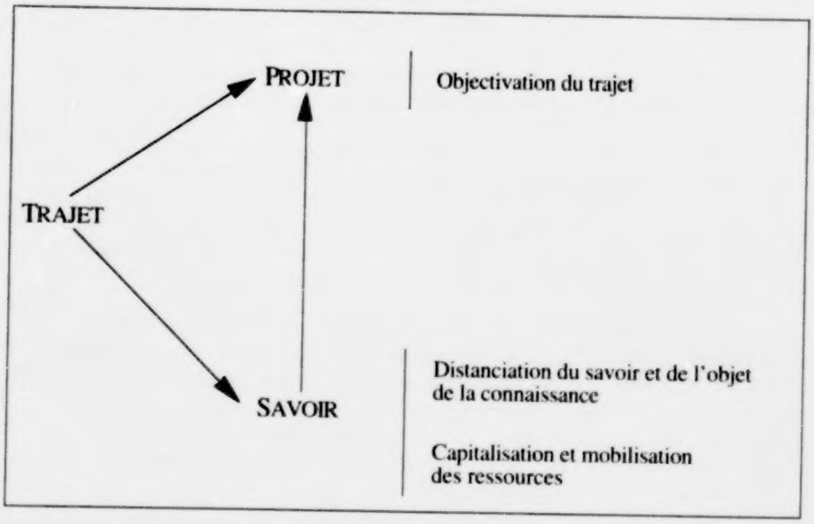
7 Ce que nous appelons expérience correspond à l'ensemble des actions du sujet dans les situations qu'il traverse au cours de son histoire (dimension situationnelle) [...] mais aussi la façon dont il les a vécues et les représentations qu'il s'en fait. C'est ce qu'il revendique ou ce qu'il ressent comme un manque dans sa vie (dimension existentielle). Cf. *Méthode du profil expérientiel*, p. 6.

8 Nous reprendrons une définition de la notion de pratique déjà donnée ailleurs : «Tout acte qui intègre dans son accomplissement la représentation du rapport existant entre les objectifs poursuivis et les ressources à mobiliser et à mettre en œuvre pour réaliser un projet» (J.L. DUMONT, 1990). Pratiques sociales en formation. *In Les pratiques sociales, approches plurielles*, Cahiers du RHEPS, *3*, 43).

9 Comme pour se préparer à l'action. Le sujet mobilise ses ressources pour une fin donnée qui peut être le projet, ou simplement pour en transmettre le contenu (transposition de l'action au plan mental).

10 *La Méthode du profil expérientiel*, p.19-36.

SCHÉMA I



3. ANALYSE ET FORMALISATION

Le rapport d'analyse qui est restitué après chaque entretien se présente comme témoin de l'opération et peut être utilisé par la personne pour communiquer son projet ou comme base de référence. Ce rapport, vérifié et rediscuté avec le sujet, vise à soutenir le projet en formalisant les savoirs expérientiels et en les identifiant comme ressources.

L'analyse proprement dite repose sur quatre opérateurs : mots significatifs, correspondances et compensations, ligne praxéologique et case pilote.

Les informations données par le sujet sont recueillies et classées dans un tableau (support de l'entretien) sur lequel l'observateur note ce que son interlocuteur considère comme important, ce qu'il retient comme expérience. Lorsqu'à son tour le praticien analyse les données recueillies, il prend soin de relever les mots significatifs qui ont été soulignés pendant l'entretien. C'est le premier repère d'analyse qui donne des indications sur le sens de la pratique : ceci est marquant dans la représentation individuelle et qui s'exprime à travers le langage[11].

Il procède ensuite à l'analyse des correspondances et compensations. Ce deuxième stade permet notamment de voir comment évolue la pratique du sujet : dans quels secteurs elle se développe et où, éventuellement, elle peut se poursuivre. L'analyse des similitudes

11 Les mots utilisés dans le discours individuel peuvent aider à comprendre une situation qui *fait sens* dans le parcours du sujet en question. L'ethnométhodologie a précisément forgé le terme d'indexicalité pour exprimer le fait que «bien qu'un mot ait une signification transsituationnelle, il a également une signification distincte dans toute situation particulière dans laquelle il est utilisé». A. COULON, (1987). *L'ethnométhodologie* (p. 29). Paris : PUF.

dans une trajectoire (ce qui se répète, qui correspond) complète l'analyse des réponses compensatrices que le sujet élabore, à plus ou moins long terme, en réaction à des situations dans lesquelles il ne pouvait se réaliser. Correspondances et compensations tendent, dans toute existence humaine, à construire un équilibre que le praticien mesure, en quelque sorte, par la cohérence du lien qui existe entre expérience, savoir expérientiel et projet.

L'analyse de la ligne praxéologique confirme le sens de la dynamique et reprend donc les deux premiers stades déjà décrits en donnant des indications sur le projet dans lequel la personne va s'investir. À cette phase de l'analyse, nous avons remarqué que le positionnement de la personne par rapport à la formation était souvent déterminant, à plus forte raison lorsqu'il s'agissait d'une reconversion professionnelle. Nous l'avons également constaté dans l'évaluation de pratiques de chefs d'entreprises (Saint Pé, 1991).

L'opération du profil expérientiel rend manifeste la production de savoirs à partir de l'expérience. Nous avons ainsi pu constater, par exemple, que les stagiaires en préqualification dans les métiers du secteur social avaient pratiquement toutes les compétences nécessaires à l'exercice de leur profession et connaissaient celles qu'ils devaient acquérir pour réaliser leur projet. Cette pratique d'évaluation-formation-action est fort éloignée de la conception officielle et rigide de l'éducation qui refuse souvent de la valider et de la considérer comme réellement formative.

Souligner la capacité d'une personne à évaluer son propre itinéraire et à produire des savoirs, c'est mettre l'accent sur la cohérence du rapport existant entre une formation qu'a vécue ou que va entreprendre une personne et le sens que cette dernière produit à partir de son expérience. C'est évidemment le critère qu'il convient de retenir dans le cas d'une orientation et en particulier lorsqu'il s'agit de choisir une formation ou d'opérer une reconversion professionnelle.

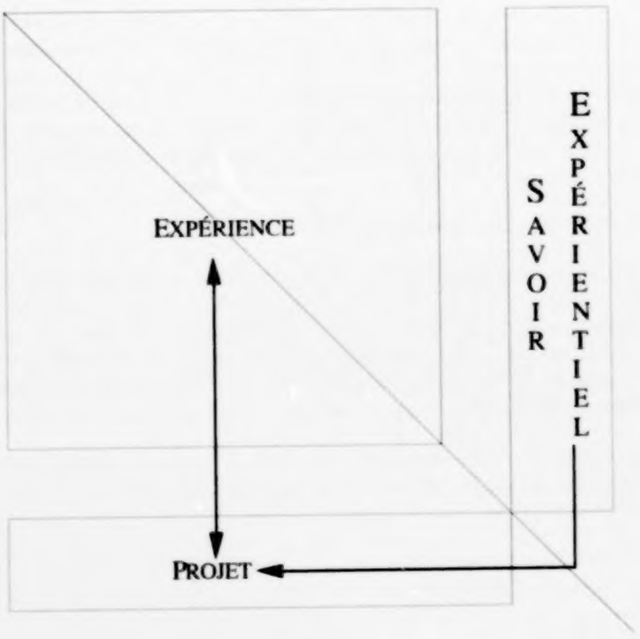
Autrement dit, et au risque de nous répéter, nous montrons, par l'opération du profil expérientiel, que se former signifie, dans la perspective du profil expérientiel, produire des savoirs pour les réinvestir dans un projet, ce dernier étant en lien avec le sens que la personne donne à sa vie.

L'analyse de la case pilote synthétise l'ensemble. De plus, elle permet d'envisager la démarche à venir, en définissant l'orientation et, éventuellement le type de partenaire ou d'organisme qui devrait y correspondre.

À travers ces quelques indications, on peut remarquer la particularité de cette méthode qui, bien qu'elle repose sur l'approche biographique, se démarque de cette dernière : elle ne vise pas à reproduire l'histoire de vie dans son intégralité (si tant est que ce soit possible d'ailleurs), mais plutôt à saisir l'expérience qui se construit d'après le sens produit dans le récit. Par là même, on pourra apprécier son caractère opérationnel qui se distingue par l'effet d'une évaluation dynamisante dans des domaines qui concernent le travail social et l'orientation professionnelle en général.

Voici un schéma simplifié du dispositif de collecte et d'analyse des données.

SCHÉMA 2



4. INTERDISCIPLINARITÉ ET FORMALISATION

Deux principes essentiels servent de fondements à notre méthode.

En premier lieu, le projet individuel ne peut être saisi qu'au carrefour de plusieurs disciplines (social/économique/clinique) là où «le possible le plus individuel n'est que l'intériorisation et l'enrichissement d'un possible social» (Sartre, 1960). Cette approche interdisciplinaire définit justement la vocation de la praxéologie[12].

Ainsi la praxis humaine se saisit dans la dynamique même du projet comme mouvement de dépassement d'une situation où «l'homme se caractérise [...] par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui» (Sartre, 1960).

Gestion des projets individuels et collectifs, la praxéologie vise à l'efficacité de l'action et, pour y parvenir, elle ne peut que produire des synergies, ce qui implique l'exploitation de ressources, en l'occurrence de savoirs à formaliser. C'est ainsi que la praxéologie se donne comme une méthodologie générale (Kotarbinski, 1937).

---

12 La praxéologie, si l'on s'en tient à la définition donnée par T. Kotarbinski : «Théorie générale de l'action efficace», *Traité de praxéologie*, Lodz, 1955 (traduction française en cours), est nécessairement interdisciplinaire du fait que l'action ne se laisse pas enfermer dans un secteur spécialisé et que l'efficacité, plus précisément l'efficience, exige l'utilisation de synergies, d'où cette position de la praxéologie à l'interface de plusieurs disciplines.

La méthode du profil expérientiel est une application de la praxéologie qui tend non seulement à comprendre ce qu'est une pratique, c'est-à-dire une action qui produit des savoirs, mais encore à extraire de l'expérience des modèles généralisables et applicables à d'autres situations. Notre hypothèse sur la validation et sur la formalisation de l'expérience aboutit à la mise au point d'une technique qui permet aux sujets de visualiser, d'optimiser[13] leurs ressources dans un rapport concret avec leurs aspirations et d'en arriver à un ajustement permanent entre moyens et fin; le projet se présente ainsi comme un modèle d'évaluation et d'action.

5. RÉINVESTISSEMENT ET TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS

Les hommes produisent des savoirs (savoir-faire, savoir-être), incorporés dans leurs pratiques. Nos recherches visent à restituer ces savoirs incorporés (voir la notion d'habitus[14]) pour les utiliser comme ressources, faciliter leur réinvestissement et éviter justement qu'ils apparaissent comme une fatalité. Ceci suppose la transférabilité de ces savoirs et l'aptitude du sujet à formaliser, à établir des rapports d'équivalence entre son expérience personnelle et les compétences requises pour l'exercice d'une activité.

L'échec même constitue d'ailleurs une expérience qui peut être considérée comme une disposition qui développe réactionnellement des compétences (cf. l'analyse des compensations).

Formalisation et transférabilité de l'expérience supposent enfin la transmissibilité des savoirs produits et que ces derniers soient communicables à des partenaires potentiels.

6. L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE PASSE PAR L'IDENTIFICATION ET LA RECONNAISSANCE D'UN PROJET

Le savoir expérientiel produit des formes d'insertion, les savoirs constitués par expérience et travail d'émergence (savoir expérientiels). Si la reconnaissance des acquis est une condition pour construire un savoir professionnel, définir des compétences, l'insertion se dit aussi en termes d'identité et de reconnaissance sociale.

Nous voudrions insister à ce propos sur le caractère dangereux de l'utilisation de bilans qui ne seraient pas suivis, comme nous le préconisons, d'un travail en groupe. En effet, une telle démarche individuelle présente le risque de renforcer une tendance à s'enfermer dans «l'auto». À l'inverse, un accompagnement *social* et un travail collectif sur le projet rend possible l'échange et le développement personnel.

---

13 Cette optimisation est rendue possible du fait de la formalisation; en effet, ce qui est désengagé de l'action peut commander, organiser des synergies. L'efficience qui est le principe même de la praxéologie atteint son but avec des énergies d'emprunt.

14 «Produit de l'histoire, l'habitus produit des pratiques, individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps». P. BOURDIEU. (1980). *Le sens pratique* (p. 91). Paris : Éditions de Minuit.

La méthode du profil expérientiel est donc une pratique applicable à l'évaluation et à la gestion des projets individuels et collectifs. Elle se donne comme objectif d'extraire de pratiques sociales des savoirs formalisables. Elle est ainsi en capacité de répondre aux questions d'un sujet, d'une association, d'une entreprise, etc. dont elle oriente l'activité. Le projet est le terme central; il indique un mouvement, s'inscrit dans une histoire. Mais, dans cette perspective, le projet signifie surtout rupture et émergence créative; il donne un sens et des valeurs autres.

La praxéologie et ses applications (c'est le cas pour la Méthode du profil expérientiel) «correspond, aujourd'hui, à l'interrogation des sciences humaines et sociales sur elles-mêmes et sur leur propre développement» (Dumont, 1990). Cette méthode, comme instrument évolutif, pratique d'ajustement entre savoir-faire, savoir-être et savoir, atteste de la nécessité de l'intervention du praxéologique : «Il est temps de penser l'éducation sous la catégorie de pratique sociale; c'est le moyen de l'agir et c'est à cette condition qu'elle pourra s'engager dans des dynamiques créatrices» (Dumont, 1990).

RÉFÉRENCES

DUMONT, J.L. (1990).
La praxéologie : quelle science pour quelles pratiques dans le domaine de la formation. *In* J. Ardoino et G. Mialaret (éd.), *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* (p. 91). Paris : Matrice-Andsha.

SAINT PÉ, M.C. (1991).
Le financement du développement technologique de l'entreprise artisanale. Logiques d'actions à réajuster, Institut supérieur des métiers. Paris.

SARTRE, J.P. (1960).
Question de méthode. Paris : Gallimard.

KOTARBINSKI, T. (1937).
Idée de la méthodologie générale, praxéologie. *In Travaux du IX^e Congrès international de philosophie (IV,* 1^re partie). Paris : Hermann.

Approche différentielle de bilan auprès d'une clientèle classée handicapée

Antoine Agnès
France

Introduction

Le chômage constitue un phénomène d'exclusion, de marginalisation qui au-delà d'un certain temps, déprime, dégrade, tue toute motivation. Il se traduit encore plus profondément en un sentiment d'inefficacité totale chez le demandeur d'emploi travailleur handicapé. Encore bien trop souvent perçu par l'entourage comme une personne abîmée, mal fabriquée, le demandeur d'emploi travailleur handicapé connaît de sérieuses difficultés d'insertion professionnelle.

Comment passer d'une logique d'exclusion à une dynamique de l'insertion?

- Par des approches innovatrices pour sensibiliser les entreprises de façon à dynamiser et à augmenter les embauches de cette clientèle.
- Par la mise en place d'actions de bilan et de préparation à l'emploi.
- Par des actions de placement et de suivi dans les entreprises.

1. Présentation et organisation d'un centre de bilan

1.1 Objectif

Le bilan préparatoire à l'emploi relève d'une démarche globale centrée sur la problématique de la personne volontaire pour entamer une réflexion sur son devenir personnel, professionnel et social. Il permet :

- de faire le point sur la difficulté globale d'insertion;
- de repérer et d'évaluer les capacités mobilisables et les obstacles à surmonter pour accéder à l'emploi;
- de valoriser les acquis et les compétences du consultant;
- d'identifier ses savoirs, ses savoir-faire, son savoir-être et ses centres d'intérêt.

Le travail de bilan trouve notamment son originalité dans le processus actif de préparation à l'emploi à travers des mises en situation en entreprise en vue d'élaborer une stratégie d'insertion réaliste et dynamisée. Cette phase se conclut par une synthèse écrite avec le consultant, avec remise de son portefeuille de compétences ainsi que son plan personnalisé de retour à l'emploi ou de formation nécessaire pour atteindre la qualification propre à faciliter le retour à l'emploi.

1.2 Clientèle visée

Le bilan s'adresse aux demandeurs d'emploi handicapés inscrits à l'Agence nationale pour l'emploi et aux travailleurs handicapés qui font l'objet d'une orientation vers le placement direct par les COTOREP.

Il est destiné plus particulièrement à cette clientèle, dont l'éloignement prolongé des réalités du monde du travail rend extrêmement difficile la réinsertion par les voies traditionnelles et aussi en raison des difficultés rencontrées de placement direct sans formation spécifique.

1.3 Approche différentielle de bilan

En cours d'expérimentation, l'évolution vers des parcours bilans spécifiques personnalisés s'est avérée nécessaire en fonction des caractéristiques typiques de la clientèle accueillie.

Le travail de bilan comporte des approches individuelles, en petit groupe (huit à douze personnes) et des mises en situation professionnelle. Chaque parcours bilan est animé par deux psychologues et un formateur qui assure les relations en entreprise. Il est aussi réalisé avec le concours d'une équipe pluridisciplinaire à temps partiel de spécialistes en médecine du travail en orientation, en formation, en emploi et en assistance sociale.

La durée de l'action s'étale dans le temps : en moyenne 160 heures (minimum quarante heures, maximum trois cents heures). Elle est organisée en plusieurs phases adaptées aux capacités de progression et aux besoins personnels des consultants.

Toute personne qui s'engage à faire un bilan préparatoire à l'emploi, après une phase accueil, passe obligatoirement par une étape :

- de bilan-orientation qui consiste à diagnostiquer et à déterminer un parcours-bilan;
- d'appuis techniques et méthodologiques : entretiens diagnostics — outils d'évaluation des connaissances de base et d'aptitudes — recueil des données du bilan médical COTOREP.

Les objectifs sont :

- d'identifier la problématique personnelle et la place du handicap dans les difficultés d'insertion;
- d'évaluer les acquis;
- de proposer un parcours bilan avec des étapes, si cela est nécessaire, pour un retour vers l'emploi ou de formation;
- de trouver des structures relais pour les personnes lorsque les difficultés personnelles sont trop prégnantes (situation d'urgence d'ordre médical, socioéconomique)

La durée de cette étape se situe entre dix et quarante heures.

À l'issue de ces étapes (accueil et orientation), certaines personnes ne poursuivent pas la démarche (relais); pour les autres, selon la problématique personnelle, le type de handicap, les attentes, le pronostic d'insertion à plus ou moins long terme, deux modules bilans différenciés peuvent être envisagés.

1.4 Le bilan de remobilisation

Ce bilan concerne les personnes en grande difficultés relationnelles, en risque de décompensation psychologique, ralenties au niveau du fonctionnement mental ou dans l'incapacité momentanée de se projeter dans l'avenir.

Les appuis techniques et méthodologiques individualisés sont des outils d'auto-évaluation, d'entretiens de soutien et de conseil, d'exercices d'expression, de recueil d'informations sur les métiers et secteurs d'activités, de visites d'entreprises et d'ateliers protégés, d'intervention d'un médecin.

Les objectifs sont :

- de remobiliser les facultés mentales et la motivation;
- de créer la confiance par un renforcement positif de l'image de soi;
- de dédramatiser l'entreprise ou les ateliers protégés et favoriser les contacts;
- de définir un ou des parcours d'insertion;
- d'utiliser les relais (soins, social, médicosocial).

1.5 Le bilan projet

Le bilan projet concerne les personnes prêtes à s'investir dans une dynamique de groupe, à repositionner la place du handicap dans leurs difficultés d'insertion, à se mobiliser sur la construction d'un projet professionnel ou de formation, à se réapproprier les acquis du passé et à les intégrer dans un projet professionnel ou de vie.

Les appuis techniques et méthodologiques alternés de phases collectives et de temps de travail très personnalisé sont des outils d'évaluation et d'auto-évaluation des acquis, des compétences et des potentialités, des supports d'information et de documentation, d'écrits de M. Husson et G. Robin, des enquêtes professionnelles de terrain et une visite médicale.

Les objectifs sont :

- d'apprendre à traduire les acquis en savoir-faire et en savoir-être;
- d'analyser ses apprentissages;
- de favoriser les mises en situation professionnelle et les évaluations de niveau de compétence;
- d'aider à gérer le handicap;
- de traduire les projets en action.

Trace — Constitution d'un portefeuille de compétences.

Ces deux modules durent 60 heures respectivement. Les personnes peuvent rester, si nécessaire, sur leur module ou poursuivre la mise en place de leurs parcours d'insertion.

Après des phases d'exploration approfondie et multidimensionnelle des ressources et limites de la personne sur le plan médical, psychologique, psychotechnique, psychopédagogique, ces investigations se ponctuent par des mises en situation en milieu réel.

1.6 La mise en place des parcours d'insertion

Cette étape concerne les personnes qui sortent du module bilan projet, qui sont prêtes à mettre en œuvre leur projet professionnel ou de formation.

Deux ateliers fonctionnent en parallèle et d'une façon complémentaire.

1.7 La dynamique pour l'emploi

Les appuis techniques et méthodologiques en ce qui concerne l'emploi sont le travail d'exploration active et la confrontation avec les réalités professionnelles, la psychopédagogie de groupe avec individualisation de l'accompagnement, des mises en situation professionnelle préparées avec les consultants.

Les objectifs sont :

- de négocier son handicap dans l'entreprise;
- de valider les hypothèses de projets sur le terrain;
- de mesurer les écarts entre les évaluations du niveau de compétences professionnelles et les préalables du poste visé;
- de valoriser les comportements d'adaptation;
- de s'approprier un choix d'itinéraire.

Trace — Tenue d'un carnet de bord pendant la période passée en milieu professionnel.

Une attestation de compétences est à rédiger par le tuteur en entreprise.

1.8 La recherche d'emploi et de stages

La recherche d'emploi et de stages se fait avec des appuis techniques et méthodologiques alternés en petit groupe en formation active et des accompagnements individualisés comme des exercices de simulation d'entretien d'embauche, la reprise de curriculum vitae, de lettres de candidatures, le travail sur les annonces, l'usage des annuaires professionnels, le téléphone, minitel, etc.

Les objectifs sont de rechercher un emploi avec ou sans l'aide de l'Agence nationale pour l'emploi, ou de l'intervenant-atelier, de rechercher des stages en formation qualifiante ou de remise à niveau pour compléter des connaissances générales ou techniques ou des modules de développement personnel et d'autonomie sociale ou pour se préparer à un concours.

CONCLUSION

La diversité des problématiques personnelles, des types de handicap et d'attentes des consultants (demandeurs d'emploi travailleurs handicapés) selon leur situation par rapport à leurs difficultés d'insertion éclairent sur l'ambiguïté liée à la notion de parcours bilan, au temps et au contenu qu'il est possible de lui donner.

Le bilan n'est pas une validation des acquis, mais il peut permettre une reconnaissance ou une validation.

Deux catégories de handicapés peuvent être identifiées en fonction de leur plus ou moins grande proximité vers l'emploi : ceux qui sont proches ou assez proches de l'emploi; ceux qui se présentent avec des difficultés majeures. Pour ceux qui sont proches ou assez proches de l'emploi, le bilan est un élément majeur de stimulation de leur désir de réussir.

Cela suppose un travail de «guidance», de suivi et de soutien dans la construction de leur projet et ceci de façon plus permanente que dans les groupes «ordinaires».

Les séquences de travail en petit groupe favorisent la dynamique de la personne et stimulent la reprise de confiance par un renforcement de l'image de soi. Elles constituent un espace privilégié pour travailler sur le repérage, l'identification et l'auto-évaluation des apprentissages. Sont évoqués des besoins de reconnaissance personnelle, sociale à travers la vérification des acquis et la recherche de nouveaux savoir-faire (transférabilité).

À travers les liens qui se créent, pendant le temps du parcours bilan et les expériences en milieu professionnel, s'élaborent de nouvelles possibilités d'ouverture.

Pour ceux qui se présentent avec des difficultés majeures d'ordre psychologique, social ou physique, et pour qui on ne peut envisager une insertion professionnelle à court terme, la dynamique personnelle est plus importante à apprécier pour la pertinence du parcours bilan.

Se repositionner est un travail lent, qui nécessite une continuité, une présence forte dans l'accompagnement. Les difficultés d'ouverture sur l'alternative, les difficultés de conceptualisation nécessitent des besoins contenus et dirigés.

La permanence d'un centre de bilan contribue à la création de points d'ancrage et de lieux ressources bien identifiés, qui favorisent la conquête ou la reconquête progressive de l'autonomie et la confiance.

Le vécu des situations induit donc des cheminements distincts à l'intérieur de la démarche bilan préparatoire à l'emploi et le recours à des modalités différentes :

- individualisation des traitements en fonction des rythmes des personnes, de leur état physique et psychologique, de leur niveau intellectuel et culturel;
- mise en situation de groupes pour évaluer les comportements et développer les aptitudes sociales et relationnelles;
- établissement d'un bilan des connaissances, des aptitudes, des motivations, des potentialités (portefeuille de compétences);
- élaboration d'un projet professionnel ou de formation, réaliste et cohérent;
- aide à la mise en situation professionnelle pour valider le projet au contact du monde du travail (attestation de compétences);
- mise en place d'une dynamique et de technique de recherche d'emploi;
- recherche et proposition de solutions individualisées d'orientation, d'insertion, de formation, de soins thérapeutiques, de suivis personnalisés.

Le centre de bilan constitue une espace neutre pour évaluer le besoin de «bilan» et mettre en place un parcours d'insertion qui vise l'emploi.

À la phase innovatrice de mise en place doivent s'articuler des temps de synthèse, des espaces de réflexion sur sa pratique, de coordination avec les partenaires et les représentants institutionnels. Ceci permettrait une réelle et garante validation de la prestation.

Expérience d'autoformation par sa propre histoire en milieu carcéral

Corinne Savois

Centre de psychologie travail de Rouen

Introduction

Il a été demandé à l'AFPA de Rouen (France) en 1989 de mener une action expérimentale d'insertion de détenus; cette action était commanditée par le ministère de la Justice pour répondre aux problèmes de la toxicomanie. Cette expérience nommée OASIS (oser accompagner et soutenir l'insertion socioprofessionnelle) avait pour objectif, non pas de résoudre directement le problème de la toxicomanie, mais d'entreprendre un travail de réflexion sur soi, sur son histoire, sur ses ressources afin de tenter de faire prendre conscience à ces personnes incarcérées de leurs possibilités à tenir un rôle social reconnu à l'extérieur de la prison.

La démarche autobiographie-projet, démarche de l'ensemble histoire de vie, pouvait répondre aux objectifs de cette action et s'adaptait pleinement aux besoins de notre population.

En effet, on observe souvent auprès de ce public, des modes de fonctionnement au présent. Le «présentisme» peut être pris comme un facteur de délinquance dans le sens où il handicape lourdement celui qui en est affecté. Incapable de poursuivre des buts à long terme, il ne peut utiliser ses ressources et organiser ses activités de telle sorte qu'elles assurent la satisfaction de ses besoins futurs. Le «présentiste» peut donc difficilement subvenir à ses besoins par des moyens légitimes. Il lui faut tout et tout de suite.

Nous avons donc émis l'hypothèse que la pratique de la démarche autobiographie-projet pouvait simultanément modifier la dynamique temporelle en permettant l'ouverture du futur par l'ouverture du passé, et d'ancrer ses propres ressources, ses acquis dans la construction d'un projet de sortie afin d'évoluer comme acteur dans la société.

En effet, la démarche autobiographie-projet a pour but de ressaisir son passé, sans s'y enfermer, de structurer le présent dans lequel l'auteur se trouve pour mieux préparer son avenir. L'autobiographie est une construction dans le sens où l'auteur fait une mise en ordre des événements, des périodes vécues, tout en les traitant de manière personnelle.

L'auteur n'adopte plus la même attitude. Il y a passage de «l'auteur passif», dans le sens où il est pris dans et par son histoire, à l'«auteur actif»; ce dernier a un regard sur sa propre histoire et est capable de discerner ses modèles, ses ressources et d'utiliser son propre héritage culturel, professionnel, personnel qui pour agir comme acteur social dans la construction de son projet.

Ces processus de décentration et d'intériorisation sont d'autant plus accentués que la démarche autobiographie-projet s'insère dans un espace collectif où le groupe est au service de chacun de ses membres pour l'écouter. L'auteur aménage et met en ordre son

histoire pour la communiquer aux autres et les écoutants, en entrant dans l'histoire de l'auteur, lui offrent une confrontation à la réalité. La fonction principale du groupe est plus une aide à la réflexion sur la propre vie de ses membres et qu'une relation d'aide ou de fonction thérapeutique. L'écoute des histoires des autres permet d'autant plus d'intérioriser la sienne et d'identifier et personnaliser son héritage.

Notre groupe était constitué de dix détenus, hommes, âgés entre 18 et 30 ans. Tous étaient de faible niveau scolaire avec peu ou pas d'expérience professionnelle. Les délits reprochés relevaient d'actes de violence, de cambriolage, de trafic de drogue, d'attentat à la pudeur. Six d'entre eux étaient récidivistes; sept étaient toxicomanes.

Autour du pilier central qui était la démarche autobiographie-projet, s'articulaient trois dimensions : communicationnelle, corporelle, cognitive.

Notre travail, qui s'est déroulé sur vingt semaines, était réparti en quatre grandes phases :

- se situer dans le groupe;
- se réapproprier son histoire;
- construire un projet;
- mise en œuvre du projet et suivi à l'extérieur.

Il était indispensable, avant la mise en place de l'atelier autobiographie-projet, de programmer une période de connaissance et de reconnaissance entre tous les membres du groupe. En effet, la prison est un tel milieu d'isolement, d'exclusion et de suspicion qu'il était nécessaire de tenter, dans un premier temps, de rétablir des relations sociales interindividuelles dans notre groupe avant d'envisager un travail plus impliquant.

La présentation de l'atelier autobiographique suscita des interrogations auprès des participants puisqu'aucune méthode précise de travail pour structurer et organiser les histoires n'a été donnée. Nous ne voulions pas donner de grille ou de jalonnement possible supposant des hypothèses de départ sur la pertinence des thèmes proposés. Nous voulions par cette façon de faire favoriser une cheminement personnel donc plus opératoire. Un contrat autobiographique a été discuté mettant en évidence les règles de la discrétion, de la liberté et de l'implantation.

Ce contrat avait d'autant plus d'importance que nous étions en présence d'un public qui, à un moment donné, avait enfreint les règles et que nous devions sensibiliser au respect de règles sociales pour fonctionner et vivre en groupe. Tous ont respecté le contrat, sauf un qui a été immédiatement rejeté du groupe.

Du temps pour l'écriture de leur histoire leur a été donné pour permettre à chacun de dépeindre sa vie et de la formuler de façon à ce qu'elle soit compréhensible par tous. Il s'agissait de produire et de «produire sa vie». Tous firent le récit chronologique de leur vie; ils écrivirent entre quatre et douze pages. Plusieurs choisirent faire la liste des dates et des événements significatifs qu'ils commentèrent, alors que d'autres rédigèrent leur autobiographie. Les thèmes les plus fréquemment abordés traitaient de leur entrée et de leur vécu dans la délinquance, de leur vie affective et familiale. La socialisation, phase où chacun livre son autobiographie au groupe, durait entre deux heures et trois heures trente et se terminait en essayant de définir le lien qui existait entre ce qui se dégageait de son histoire et l'idée qu'il se faisait de son projet à venir. Même si, pour certains, le projet demeurait

encore flou et incertain, puisqu'il était pas encore confronté à la réalité extérieure de la prison, la démarche autobiographique provoqua une réflexion sur les fondements et sur la structure même du projet. La construction du projet s'ancrait progressivement sur des données personnelles, des ressources définies et sur la prise de conscience de stratégies individuelles. La construction du projet de sortie fut travaillée, évaluée, lors de la troisième phase de notre action tout en gardant à l'esprit les précieux éléments fournis par cette mise à plat de la vie.

Un mois après la fin de l'ensemble des socialisations, nous avons mis en place une phase réflexive sur le vécu de cet atelier au moyen d'une séance de relaxation. Dans les commentaires des participants sur la fonction «auteur» de la démarche, on a pu noter la différence qu'ils marquaient entre avant et après l'autobiographie, ainsi que la différence sur la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes, de leur fonctionnement et de ce qu'ils veulent devenir.

> *«Je me suis rendu compte que les problèmes que j'ai eus, c'est moi-même qui me les suis créés ça [sic] va me projeter plus loin, d'aller plus loin moi-même au niveau capacités.»*

L'atelier autobiographique a été vécu aussi comme un moment privilégié de parole. On faisait son histoire pour soi-même, mais aussi dans l'optique de la communiquer aux autres.

> *«J'étais bloqué au début, je n'arrivais pas à discuter, communiquer. Ça m'a appris à dialoguer.»*

De la fonction écoutant, les participants ont surtout souligné les stratégies, les modèles communs dans les différentes histoires racontées, mais vécues différemment et la prise de conscience de leur individualité.

> *«En écoutant les autres, je me suis dit : je suis bien, je suis le roi, que je n'avais pas galéré.»*

Les sorties s'échelonnèrent dans l'année qui suivit l'action. Les projets de sorties pour certains passaient par une formation professionnelle (réparateur cycles et motocycles, tailleur de pierres ou technicien dans le bâtiment), tandis que d'autres se centraient plus sur un emploi non qualifié (chauffeur, cuisinier, ouvrier d'usine, aide-mécanicien). Certains d'entre eux sont stables dans l'emploi, tandis que d'autres perdent et retrouvent un emploi rapidement.

La construction des projets n'était pas totalement centrée sur la vie professionnelle, mais elle pouvait être plus large et aborder plus un projet de vie. Plusieurs reconnaissaient leurs acquis ou leurs manques affectifs et sentimentaux et les conséquences sur leur mode de vie et leur choix de vie.

On peut émettre comme hypothèse qu'il pourrait exister une articulation entre projet de vie et projet professionnel. Cette articulation devient possible si l'on donne un sens à son passé et à son avenir.

LE PORTFOLIO DE COMPÉTENCES UTILISÉ EN FORMATION DE FORMATEURS

Expériences réalisées en France

GINETTE ROBIN
Québec

INTRODUCTION

Le «portfolio» tel que nous l'entendons principalement au Québec est un outil d'évaluation des acquis scolaires et expérientiels des candidats à la reconnaissance des acquis.

Dans ce contexte d'évaluation, le portfolio est un document qui contient tous les apprentissages réalisés au cours d'expériences de vie et de travail qui sont en relation avec un programme de formation ou des cours précis.

Cette forme de portfolio est de moins en moins utilisée dans les collèges et universités présentement, faute de ressources humaines et financières qui soutiendraient un service aux adultes : accueil, support et accompagnement des candidats; évaluation, administration des dossiers et des portfolios, etc. Également, le temps prévu pour son élaboration est très considérable et décourage souvent les candidats les plus volontaires. D'autres formes de portfolio sont apparus au cours de ces mêmes années afin de répondre à d'autres besoins exprimés par des adultes ou des organismes.

Ainsi en 1986, j'ai expérimenté des portfolios de compétences avec des demandeurs d'emploi qui avaient fait un choix professionnel; des portfolios — bilan de vie et de carrière — pour des adultes qui cherchaient une orientation ou ré-orientation, pour des adultes qui souhaitaient faire le point sur leurs acquis et mieux orienter leur choix personnel et professionnel ou encore pour valider leur choix.

Partout le même guide, la même démarche méthodologique est utilisée; il s'agit du *Guide en reconnaissance des acquis. Plus qu'un curriculum vitae, un portfolio de ses apprentissages* (Robin, 1988). À cause de sa valeur d'autoformation, d'auto-évaluation et d'auto-orientation, ce guide est utilisé et sert de base encore à des formations où l autonomie, la prise en charge, l'auto-évaluation, l'orientation sont des objectifs à atteindre. Cela m'amène aujourd'hui, après plusieurs expériences, à vous parler de l'utilisation du portfolio en formation de formateurs.

1. HYPOTHÈSE DE DÉPART

Sous le thème *Formation travail/travail-formation*, ma réflexion s'est orientée sur les nouveaux métiers de la formation et sur le profil actuel et futur de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes. Une étude menée en 1986 au ministère de l'Éducation au sein de la Direction générale de la recherche et du développement (Serre, 1988) a servi de point de repère à mon hypothèse. Spécialement, une remarque ressortie des échanges entre les représentants des Services d'éducation et les responsables des programmes

universitaires en andragogie attira mon attention : «On s'interroge plus sur les méthodes et les moyens retenus dans la dispensation du perfectionnement des formateurs que sur les objets de ce même perfectionnement.»

Or la méthodologie du portfolio utilisée avec les formateurs qui travaillent dans plusieurs dispositifs de formation en France, serait-elle un moyen efficace pour former ou développer les compétences des formateurs d'adultes inscrits dans ce champ professionnel?

Depuis deux ans que j'interviens auprès de formateurs en France, j'aimerais dégager les grandes lignes de la méthodologie qui imprègne la démarche du portfolio tel que je la conçois et la pratique et qui en fait un bon moyen de formation ou de perfectionnement.

Je présenterai deux expérimentations dans leur cadre institutionnel et sociologique avant d'aborder les aspects méthodologiques de la démarche. Les résultats seront présentés du point de vue des compétences développées ou identifiées par les stagiaires au cours de leur formation.

En conclusion, je vérifierai mon hypothèse de départ en confrontant les résultats avec les compétences attendues dans le profil actuel et futur des formateurs d'adultes.

2. CADRE INSTITUTIONNEL ET OBJECTIFS DES EXPÉRIMENTATIONS

2.1 La Rochelle - France

La mise en place d'un dispositif de formation en 1989, né des initiatives et des recherches du groupe des informateurs locaux sur le bassin d'emploi de La Rochelle, commande une formation de formateurs pour intervenir sur ce dispositif. C'est Josette Layec, conseillère professionnelle à l'Agence nationale pour l'emploi qui assure la coordination de ce projet de partenariat intitulé «Dispositif 5/4»

La formation dans ce dispositif s'appuie sur un parcours personnalisé qui conduit les stagiaires d'un niveau 5 à un niveau de compétence 4 avec un projet professionnel qui tient compte du tissu économique. La formation envisagée sur 1800 heures en moyenne part d'un projet clair et réaliste. La validation de ce projet professionnel s'effectue sur une période d'un mois et utilise la démarche portfolio.

Le choix de cette démarche est venu du besoin exprimé par les entreprises de recruter des personnes qui possédaient des compétences génériques du type : autonomie, dynamisme, potentiel d'évolution et d'intégration, faculté à s'intéresser à la marge de responsabilisation. Or les acquisitions comportementales des stagiaires sont rarement formalisées même si elles sont développées dans un programme pédagogique.

La démarche portfolio, pour avoir déjà été expérimentée par Josette Layec et une équipe de formateurs, se révélait un excellent moyen pour favoriser l'autonomie, puisqu'elle s'appuie plus particulièrement sur l'autoformation, qu'elle rend le stagiaire acteur et auteur de son projet et lui permet de se situer par rapport à son environnement. La formation de formateurs sur la démarche du portfolio a été appuyée par un conseil formé de plusieurs

organismes de formation engagés dans le «Dispositif 5/4». Des formateurs de sept organismes intéressés à intervenir sur ce volet du dispositif s'inscrivent à ce stage et signent un contrat d'engagement moral.

2.2 Montpellier - France

Cette fois-ci, c'est dans le cadre du Centre académique de formation continue de Montpellier qu'un projet de formation de formateurs sur le portefeuille de compétences a été demandé par Claudette Brunel, conseillère et chef de projet au Centre académique de formation continue. Un projet d'expérimentation-production sur la démarche de reconnaissance des acquis, qui utilise le portefeuille de compétences comme méthode pédagogique, démarche d'apprentissage et d'aide à la prise de conscience de son propre système de pilotage des apprentissages, a été envoyé à la Délégation à la formation professionnelle qui accordait son accord de principe pour un démarrage en février 1991.

Les organismes locaux de formation ainsi que tous les autres Centres académiques de formation continue à travers la France étaient informés de cette initiative qui prenait place dans les locaux du Centre des métiers de la formation à Montpellier, grâce à une subvention de la Délégation à la formation professionnelle.

3. CADRE SOCIOLOGIQUE DES EXPÉRIMENTATIONS

3.1 La Rochelle - France

Douze formateurs et formatrices de sept organismes de formation signaient leur engagement à participer et à répondre aux exigences d'une formation sur cinq jours répartis sur quatre mois, de décembre à mars 1990. Tous se prêtaient volontairement à expérimenter la démarche du portfolio telle qu'ils en avaient entendu parler ou à la suite de la lecture du guide. Ils avaient tous en commun un objectif professionnel de mieux connaître de l'intérieur cette démarche pédagogique en tant qu'intervenants-potentiels sur le «Dispositif 5/4» et comme futurs accompagnateurs.

Outre les stagiaires, l'engagement comprenait celui des animatrices et accompagnatrices dans cette démarche. Josette Layec, responsable du «Dispositif 5/4» et moi-même devions assurer l'animation de quatre regroupements. Gaston Pineau, professeur à l'Université de Tours, intervenait sur le cinquième et dernier regroupement en traitant des aspects théoriques de la démarche.

Josette Layec et Guy Roy de la Mission de l'éducation permanente, qui avaient déjà expérimenté la démarche, se prêtaient comme conseillers et accompagnateurs auprès des stagiaires, entre les regroupements. Un cadre social facilitait les échanges et créait un espace où tous se sentaient également apprenants.

3.2 Montpellier - France

Au départ, vingt-sept formateurs et formatrices ont répondu à l'offre de formation du Centre académique de formation continue de Montpellier. Deux groupes ont pu être constitués. Tous n'avaient pas reçu l'information sur les conditions d'engagement et les objectifs précis visés par cette formation. Pour cette raison et d'autres encore, nous nous retrouvons avec deux groupes de onze stagiaires.

De ces groupes, nous comptons :

- deux conseillères en formation continue;
- quatorze formateurs et formatrices dont quatre qui travaillent au sein d'établissements de l'Éducation nationale (GRETA), cinq dans d'autres organismes de formation, quatre formateurs à la Protection judiciaire pour la jeunesse, un formateur-animateur au ministère de l'Agriculture;
- quatre personnels des structures d'accueil et de bilan;
- deux personnels chargés de l'animation du Centre de ressources.

Madame Brunel, responsable du stage, participe aux rencontres comme stagiaire. Je suis seule à animer et à conseiller les stagiaires sur leur propre démarche de portfolio et sur le réinvestissement de la formation. Gaston Pineau intervient sur les aspects théoriques de la démarche, une journée pour chaque groupe. Cette formation totalise quatorze jours par groupe.

Seules des missives servent de liaison entre les trois regroupements échelonnés sur huit mois : février - juin - octobre 1991.

Des activités sociales viennent ponctuer la formation pour permettre un meilleur climat et une cohérence dans les groupes.

Nous évaluerons sous peu l'impact de cet espace temps-social sur l'investissement et la production.

4. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DES EXPÉRIMENTATIONS

Chaque expérimentation comprend une démarche d'auto-expérimentation du portfolio de compétences avec l'aide du Guide en reconnaissance des acquis de Ginette Robin. La démarche comporte cinq étapes structurées et menées dans des temps et rythmes différents selon les groupes et les délais de formation. La méthodologie utilisée, loin d'être linéaire et statique comme semble démontrer le guide en page 27, est faite d'aller-retour constant entre chaque étape, ce qui permet d'ajuster son objectif au besoin et de faire appel aux choix et aux méthodes personnelles pour y arriver. Le passage à l'écrit oblige une réflexion, une auto-évaluation et distancie de sa pratique. De plus, elle se fait en groupe, ce qui lui donne ainsi un cadre dynamique d'opération. Elle reste quand même une démarche individuelle d'autoformation et d'auto-évaluation, puisque la personne doit :

- définir elle-même son objectif;
- respecter les étapes;
- poser elle-même son cadre;
- observer son propre fonctionnement;
- analyser et synthétiser;
- etc.
- s'auto-évaluer et choisir;
- recueillir ses informations;
- argumenter et confronter ses compétences;
- produire un portfolio personnel;

Cette démarche est temporelle, c'est-à-dire qu'elle met en mouvement. Ce mouvement est fait d'aller-retour entre les étapes mais est également un mouvement sur l'axe

temporel passé-présent-avenir; c'est un mouvement entre l'individu et le groupe; un mouvement dans le rythme personnel et celui imposé; un mouvement entre soi et l'environnement auquel on est confronté; un mouvement de l'oral à l'écrit, un passage obligé; un mouvement d'évaluation et de clarification; un mouvement ininterrompu jusqu'au dépôt ou à la validation finale du portfolio. Ce mouvement malgré son caractère démobilisant construit l'individu en grande partie parce qu'il est supporté par le groupe et l'accompagnateur.

Des rencontres individuelles avec la personne-ressource ou accompagnateur sont incluses dans la méthodologie, ce qui permet d'avoir un autre regard sur soi et sur ses apprentissages.

À La Rochelle, la dimension tutorale n'a pas été retenue dans l'auto-expérimentation du portfolio avec les stagiaires. Chacun s'est prévalu du temps disponible entre les regroupements pour rencontrer les personnes-ressources désignées.

En même temps que l'auto-expérimentation est en cours, une réflexion est abordée en groupe et individuellement sur les points d'ancrage de la démarche, sur les aspects théoriques liés au temps et à l'écrit, sur les aspects d'application auprès de leurs clientèles.

Un projet d'application de la démarche portfolio dans son entier ou dans l'une ou l'autre de ses parties constituantes est demandé aux stagiaires. Certains stagiaires y répondent par un préprojet de sensibilisation, d'autres par une expérimentation partielle dans des contextes de validation de projet, de module d'orientation ou encore de gestion des apprentissages et des compétences.

Toutes ces parties d'auto et d'hétéro-expérimentation sont alimentées par les apports théoriques de Gaston Pineau sur les dimensions d'autoformation, d'histoire de vie, de démarche temporelle, de rapport à l'écrit, appliquées au portfolio.

Comme lui-même se plaît à l'écrire: «Pour rendre l'individu auto-mobile, trois moyens importants sont mobilisés pour la conduite de son devenir et faire comme les auto-écoles: 1) elles font d'abord «asseoir»; 2) elles donnent de la théorie; 3) elles font pratiquer la conduite.»

Ces trois aspects ont inspirés la méthodologie du portfolio comme démarche d'autoformation et de formation de formateurs. Faire réfléchir, éclairer théoriquement et pratiquer, voilà les trois moyens élémentaires à se rappeler pour ne pas se perdre dans des méthodes plus ou moins lourdes de formation ou de perfectionnement.

5. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

Même si les objectifs institutionnels avaient été définis au début et qu'ils touchaient la formation professionnelle des formateurs, la méthode d'auto-expérimentation du guide en reconnaissance des acquis requérait, il va de soi, une implication et un objectif plus personnel.

Les formateurs ont donc rédigé des objectifs les concernant plus personnellement afin de pouvoir mener à terme leur engagement d'élaborer leur propre portfolio et de maintenir ainsi leur motivation.

Exemples d'objectifs :

- reconnaissance de ses acquis pour changer de poste ou évoluer dans son emploi;
- faire le point sur ses compétences et potentialités;
- vérifier ses compétences pour envisager un nouvel emploi;
- élargir et expérimenter des outils pédagogiques.

Les objectifs pédagogiques de la ormation mentionnaient la production d'un document personnel sur le déroulement et les résultats de l'expérimentation. Également, dans les deux cas, une réflexion pédagogique sur l'utilisation future en orientation ou sur des projets d'application réels auprès de clientèles était demandée et faisait l'objet d'un deuxième écrit ou présentation.

Dans le contexte particulier du Centre des métiers de la formation à Montpellier, un outil d'évaluation formative sera remis aux participants. Cellui-ci portera principalement sur l'atteinte des objectifs reliés aux habiletés et aux compétences du formateur dans sa fonction d'expert en utilisation du portfolio de compétences, d'évaluateur dans sa propre démarche d'auto-évaluation et d'accompagnateur des stagiaires dans la maîtrise de leur propre système de pilotage des apprentissages.

6. LES RÉSULTATS

Puisque l'accent est mis sur la méthodologie de la formation au regard de la formation de formateurs, je m'attarderai principalement sur les difficultés rencontrées et surmontées par les formateurs en stage à La Rochelle, le stage à Montpellier n'étant pas terminé. Également, j'insisterai sur les compétences qui ont été identifiées ou développées tout au cours des différentes étapes de la démarche.

Tableau des résultats de la démarche de formation des formateurs à La Rochelle

Étapes du portfolio	Difficultés rencontrées	Compétences identifiées
I-Préparation		
Objectifs	- Fixer un objectif - Clarifier son identité sociale et professionnelle de son identité personnelle	- Identifier un objectif précis et opérationnel - Fixer des moyens concrets pour atteindre un objectif - Cerner des objectifs personnel et professionnel
II-Retour historique	- Replonger dans son passé - Peur de l'interprétation et de l'analyse - Choisir des expériences = renoncement, deuil	- Cerner les étapes de son parcours individuel - Porter un regard valorisant sur soi et les autres - Faire des liens ou fils conducteurs de vie - Créer d'autres formes d'expression écrite

Tableau des résultats de la démarche de formation des formateurs à La Rochelle (suite)

III-Inventaire des apprentissages		
Identification	- Choisir les expériences à analyser - Formuler les apprentissages - Prendre en compte l'aspect affectif de l'apprentissage - Écrire	- Choisir les expériences et dégager les apprentissages - Respecter les rythmes de chacun - Développer l'écrit en explicitant ses apprentissages
Catégorisation S-SF-SE	- Analyser mes apprentissages - Clarifier la terminologie	- Distinguer les modes d'apprentissage - Déterminer son mode d'apprentissage - Analyser ses apprentissages par étapes
Auto-évaluation	- Se noter, porter un jugement sur soi - Se confronter à l'autre : image ou réalité	- S'auto-évaluer - Reconnaître son espace de création - Recourir à des personnes-ressources - Apprécier les niveaux d'apprentissage - Resituer une compétence à un niveau plus proche de la réalité
Regroupement en compétences génériques	- Regrouper les apprentissages en compétences	- Regrouper en compétences génériques et transférables
IV-Traduction des apprentissages	- Gérer le temps	- Aller chercher des référentiels extérieurs - Établir des priorités - Mesurer les écarts entre les acquis et les compétences à acquérir - Faire relations entre passé-présent-avenir
V-Démonstration	- Production écrite - Formaliser un document actualisable - Gérer le temps - Rechercher les preuves	- Identifier et intégrer les caractéristiques d'un portfolio - Fixer ses idées par écrit - Socialiser un document - Sortir de son isolement - Constituer une banque de données - Informatiser son portfolio - Imaginer des applications ou illustrations

CONCLUSION

Une analyse des résultats de la démarche du portfolio auprès des formateurs d'adultes démontre que plusieurs compétences identifiées se rapprochent des compétences présentes dans le profil futur des formateurs comme en fait mention la recherche du ministère de l'Éducation du Québec.

Je présenterai en trois tableaux quelque vingt-deux compétences retenues sur les soixante-six compétences tirées de l'étude, et ce, sous trois des quatre rôles attendus du formateur :

- expert dans un champ d'étude;
- guide de l'apprentissage;
- responsable de l'évaluation.

Puisque le rôle d'animateur n'a pas été exercé au cours de cette formation, nous ne retiendrons aucune des compétences qui y sont reliées. Les compétences reliées à «l'aide aux apprenants» seront également écartées pour notre réflexion. Celle-ci n'a considéré que les habiletés et compétences du formateur en regard de son propre système de pilotage et engagé dans une démarche autoformative.

Les tableaux reprennent en parallèle les compétences identifiées préalablement par les formateurs en stage et les confrontent avec les vingt-deux compétences retenues dans l'étude sur le profil actuel et futur des formateurs d'adultes.

Tableau comparatif des compétences identifiées dans la démarche du portfolio avec les compétences reliées aux rôles du formateur d'adultes

Rôle d'expert dans un champ d'étude	
Compétences retenues (MEQ)	Compétences identifiées
1. Connaître ma matière. 2. Identifier les préalables à un cours donné. 3. Utiliser des objectifs d'apprentissage mesurables. 4. Rédiger des objectifs d'apprentissage mesurables. 5. Concevoir et rédiger du matériel d'appoint pour mon cours. 6. Morceler les apprentissages en courtes unités.	- Identifier et intégrer les caractéristiques de la démarche «portfolio». - Cerner un objectif personnel et professionnel. - Identifier un objectif précis et opérationnel. - Fixer des moyens concrets pour atteindre un objectif. - Créer d'autres formes d'expression écrite. - Cerner les étapes de son parcours individuel.

6 compétences sur 12 ont été retenues

Rôle de responsable de l'évaluation	
Compétences retenues (MEQ)	Compétences identifiées
1. Favoriser l'auto-évaluation chez les adultes. 2. M'évaluer comme formateur d'adultes. 3. Évaluer mon comportement par rapport à mes collègues. 4. Évaluer ma performance en équipe de travail. 5. Diagnostiquer moi-même mes besoins de perfectionnement. 6. Me donner du perfectionnement.	- Sortir de son isolement. - Constituer une banque de données. - S'auto-évaluer. - Resituer une compétence à un niveau plus proche de la réalité. - Aller chercher des référentiels extérieurs. - Mesurer les écarts entre les acquis et les compétences à acquérir. - Établir des priorités. - Recourir à des personnes-ressources.

6 compétences sur 14 ont été retenues

Rôle de guide de l'apprentissage	
Compétences retenues (MEQ)	Compétences identifiées
1. Identifier les obstacles à une communication efficace avec des adultes.	- Choisir les expériences et dégager les apprentissages.
2. Analyser son enseignement en regard de théories du processus d'apprentissage.	- Analyser ses apprentissages par étapes.
3. Établir des liens entre l'apprentissage et l'expérience des adultes.	- Établir des liens entre passé-présent-avenir, des fils conducteurs de vie.
4. Tenir compte des différences culturelles et individuelles susceptibles d'influencer l'apprentissage.	- Déterminer son mode d'apprentissage.
5. Fournir une rétroaction positive et corrective sur les apprentissages.	- Porter un regard valorisant sur soi et les autres.
6. Connaître ses propres limites par rapport à la relation d'aide individuelle.	- Apprécier les niveaux d'apprentissage.
7. Encourager et supporter l'auto-apprentissage	- Imaginer des applications ou illustrations
8. Stimuler la créativité.	- Reconnaître son espace de création. - Informatiser son portfolio. - Regrouper ses compétences en compétences génériques et transférables.
9. Favoriser l'expression de ses idées.	- Fixer ses idées par écrit. - Socialiser un document.
10. Connaître les différents styles d'apprentissage.	- Distinguer les modes d'apprentissage.

10 compétences sur 33 ont été retenues

Il est certain que ces tableaux ne représentent qu'un aperçu de ce que la formation de formateurs peut générer de compétences chez douze formateurs de La Rochelle. Vingt-deux autres formateurs n'ont pu encore se prononcer sur leurs compétences identifiées ou développées au cours de leur formation. Il reste que la démarche d'autoformation et d'auto-évaluation qu'oblige l'élaboration d'un portfolio est un excellent moyen de confronter le formateur à son profil d'emploi.

Il aurait peut-être mieux valu utiliser une grille de compétences selon un profil français des nouveaux métiers de la formation. Ce qui demeure essentiel, c'est la méthodologie utilisée, tout comme l'exprime Sylvie Boursier, à propos de la formation des formateurs-animateurs : «La formation des animateurs devrait donc se faire à deux niveaux. Au premier niveau, il s'agit de vivre le processus et d'en avoir ainsi une connaissance interne... Au deuxième niveau, il s'agit pour le conseiller d'identifier les objectifs à atteindre, le rôle précis qu'il aura à jouer.» (Boursier, 1989).

N'est-ce pas ce qui se présente dans la démarche d'auto et d'hétéro-expérimentation du portfolio? Un autre aspect important de cette formation réside dans l'autoévaluation et l'évaluation par l'extérieur (pairs et ressources externes). L'argument de force qui me fait dire que cette méthode est valable en formation de formateurs provient d'une pratique de plus en plus courante auprès des conseillers d'orientation.

Conrad Lecomte qui a mis au point un programme de formation continue pour des conseillers en orientation basé sur l'évaluation de soi et l'autosupervision écrit: «Le

perfectionnement fondé sur l'évaluation de soi vise à aider le conseiller à s'auto-évaluer dans sa pratique professionnelle selon des critères définis à partir du développement du savoir. Nanti de ces critères d'auto-évaluation, le conseiller peut alors solliciter le feed-back de pairs experts de son choix à partir d'une liste disponible.» (Lecomte, 1984).

Ne pourrait-on pas envisager d'utiliser et d'appliquer cette méthodologie également en formation de formateurs? Resterait à y greffer les critères d'auto-évaluation et les compétences requises pour répondre aux nouveaux métiers de formateurs et aux savoirs attenants. Toute cette réflexion menée autour de l'hypothèse de départ sur la validité de cette démarche «portfolio» en formation de formateurs me convainc et m'invite à continuer de développer cette démarche dans cette perspective.

RÉFÉRENCES

BOURSIER, S. (1989).
L'orientation éducative des adultes. Paris : Éditions Entente.

LECOMTE, C. (1984).
L'orientation, une question de transactions personne-environnement, *Pour une approche éducative en orientation.* Gaëtan Morin éditeur.

ROBIN, G. (1988).
Guide en reconnaissance des acquis. Plus qu'un C.V., un portfolio de ses apprentissages. Montréal : Éditions Vermette.

SERRE, F. (1988).
Le profil actuel et futur de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes. Études et analyses — Direction des formations extrascolaires — Ministère de l'Éducation du Québec.

STRATÉGIES ET PRATIQUES DE FORMATION

Présentation

Julio Fernandez
Université de Sherbrooke

Cet atelier vise à situer la relation «formation-travail» dans un contexte de mutation sociale et organisationnelle. Une variété de recherches et d'expériences rend compte des stratégies de formation d'adultes qui émergent avec l'objectif de faire face aux problèmes de taille apportés par les éléments conjoncturels suivants : une population faiblement qualifiée en croissance, des entreprises friandes de résultats éclatants et bon marché, des recherches d'une cohérence entre formation et pratiques de formateurs, formation et gestion et prévision de l'emploi.

Les auteurs font part soit de leurs réflexions, soit de leurs pratiques, soit des résultats de leurs recherches. Ce matériel vise à permettre aux lecteurs d'avoir un échantillon, un avant-goût du méandre des stratégies de formation utilisées dans le monde du travail et dans le monde des universités.

Par ailleurs, les présentations s'articulent autour des trois axes : celui de la réflexion théorique et de la réflexion à partir des pratiques, celui de la description d'expériences et finalement celui des interventions des gouvernements, principalement celui du Québec.

Il ressort, comme ligne de force centrale, une réflexion sur l'évolution relative à la place et au rôle des activités de formation à l'intérieur des stratégies de développement organisationnel. L'efficacité de la formation, même si elle n'est que rarement mise en doute, constitue une préoccupation permanente des acteurs du monde du travail.

La conjoncture actuelle, par son évolution fulgurante, n'est pas étrangère à la complexification des situations que doivent affronter les entreprises et qui les interpellent. Leur capacité d'adaptation et celle de ses employés sont constamment appelées à se renforcer, ce qui imprime aux pratiques de formation un caractère d'interpellation des organisations et des individus dont la préparation au changement est souvent affaiblie par la force des habitudes.

Le lecteur pourra trouver aussi des descriptions et des réflexions théoriques sur des modèles de formation universitaire. Ces travaux entendent synthétiser la formation au métier de formateurs sans négliger son dynamisme et sa complexité. Le phénomène est envisagé selon des perspectives différentes. Théoriquement, quatre dimensions sont avancées en tant qu'éléments constitutifs d'une action de formation : l'ordre symbolique, l'ordre corporel, l'ordre spatiotemporel et l'ordre énonciatif. Dans l'ordre des pratiques, la question de l'autonomisation de la formation est examinée dans le contexte de la formation professionnelle et celui de la contribution de l'andragogie est dévoilée à travers une expérience universitaire et celle de l'éducation à distance.

SITUATIONS DE TRAVAIL/LEVIER DE LA FORMATION
LA DÉMARCHE DE LA FORMATION «NOUVELLES QUALIFICATIONS»

ÉMILE GAGNON

Mission «nouvelles qualifications»
Orléans

INTRODUCTION

Là où la tradition éducative est en échec pour les publics en difficulté scolaire, sociale ou professionnelle, l'entreprise, par les mises en situation qu'elle provoque, apporte une contribution à la qualification des demandeurs d'emploi ou des salariés.

Ayant comme objectif d'inverser la logique de formation pour dépasser les blocages ou les difficultés d'apprendre, la démarche «nouvelles qualifications» innove en explorant les faces et les forces cachées des situations de travail.

L'hypothèse est que celles-ci recèlent la réalité des tâches du métier, révèlent les compétences à acquérir pour se qualifier, réveillent ou génèrent de nouveaux pouvoirs, de nouveaux réflexes, de nouveaux mécanismes d'apprentissage pour la personne en formation. Les actes de travail se transforment en expériences puis en savoirs.

Tout d'abord... quelques récits de faits. Il était une fois...

L'histoire se passe dans le Berry. Septembre 1988 : quinze jeunes au chômage; les uns et autres ont connu de longues périodes de «galère»... Ces quinze jeunes exercent aujourd'hui un métier nouveau, celui d'«agent de la qualité de l'eau», dont ils apprécient l'importance pour l'environnement et la santé publique.

Ce témoignage est emprunté à la monographie de l'action «Agents de la qualité de l'eau» réalisée par Catherine Gay et publiée par Centre Info.

Jusqu'à présent, les «cantonniers» qui entretenaient la station d'épuration d'un village accomplissaient une tâche dévalorisée, non reconnue. Aujourd'hui, les techniques et les exigences de qualité évoluent, mais aucune qualification de base ne correspond au travail des hommes de terrain, en contact avec la réalité quotidienne de l'eau. Ceux qui entretiennent et surveillent les ouvrages de traitement et les réseaux d'eaux usées ou potable sont plombiers ou électromécaniciens. Faut-il des techniciens pour contrôler les phénomènes biologiques et chimiques? Pas uniquement. Car ce sont les actes de l'ouvrier qualifié, seul sur le terrain, qui ont un impact direct sur la qualité des cours d'eau et sur la potabilité de l'eau.

Aussi, une quinzaine de collectivités locales du Cher, des entreprises dites «fermières des eaux» et l'ensemble des partenaires concernés du département ont-ils décidé de s'investir dans une formation longue (deux ans) et exigeante avec quinze jeunes demandeurs d'emploi sans qualification.

1. LES DÉMARCHES «NOUVELLES QUALIFICATIONS»

Tout au long de ces deux ans, tuteurs d'entreprises, jeunes et formateurs ont travaillé ensemble, s'appuyant sur les situations de travail, à la définition du nouveau métier et, en liaison avec l'Éducation nationale, à la création du CAP «agent de la qualité de l'eau».

Le 18 octobre dernier, le jury délivrait à onze jeunes ce Cap qu'ils avaient contribué à créer (deux d'entre eux étaient déjà entrés dans la vie professionnelle, deux autres ont acquis des niveaux intermédiaires). Tous, aujourd'hui, ont un emploi. Alors que s'est-il passé? Des déclics dans les itinéraires individuels.

1.1 Responsable à part entière d'une activité

Le premier acquis essentiel est la capacité d'effectuer un travail en autonomie, en s'organisant, en s'informant et surtout en réagissant correctement, en cas d'événement imprévisible. Il s'agit bien sûr d'une progression, mais le déclic s'est effectué lorsque chacun a été responsable, seul, d'une activité (sans forcément tout maîtriser; le tuteur lui-même ne maîtrisant pas tout).

Le tuteur a souvent mesuré et reconnu le travail effectué par le jeune à partir de cette situation de responsabilité. Cette reconnaissance a été déterminante pour tous, le jeune devenant un peu plus le «collègue» de son tuteur.

1.2 Acteur dans son environnement

Une autre évolution s'est jouée quand le jeune est passé de «exécuter une tâche» (extraire des boues) à «se demander comment ça fonctionne et pourquoi on le fait» (quel est le circuit des boues et pourquoi on le fait). Cette évolution lui permet d'émettre un jugement critique sur ce qui se passe, de devenir acteur dans son travail et dans sa formation, de prendre des initiatives. *Une alternance dynamique.*

— L'entreprise, lieu de qualification

Dès les premiers jours, les jeunes ont pu effectuer par eux-mêmes un certain nombre de tâches, avec ou sans la présence de son tuteur. Cela leur a permis de s'intégrer dans l'équipe de travail et dans un environnement nouveau. Il s'agissait de tâches simples, telles que le nettoyage des ouvrages ou le relevé des compteurs qu'ils pouvaient assurer seuls.

Ces tâches se sont diversifiées rapidement en fonction des événements réguliers ou imprévus : pesées de boues hebdomadaires, extractions de boues périodiques, fuite sur le réseau d'eau potable. Les jeunes sont alors associés et leur tuteur les laisse faire «par eux-mêmes», après leur avoir montré quoi faire. Mais les jeunes ne maîtrisent pas le «pourquoi» des gestes et dès que le savoir-faire est plus complexe, c'est le tuteur qui fait lui-même.

Cela amène des jeunes à poser des questions. «Pourquoi?». Vincent, qui a réalisé des pesées de boues et qui a vu qu'on réglait le temps d'extraction des boues en fonction du résultat, veut comprendre le circuit des boues et ce qui se passe.

Ainsi durant les six premiers mois, la rencontre tuteur-jeune-coordonnatrice sur le terrain a servi à déterminer des activités prioritaires que le jeune pourrait effectuer le plus possible en autonomie. Le choix de ces activités a été négocié en fonction des contraintes et des urgences de l'entreprise, mais aussi en fonction de leur richesse formatrice.

Une autre activité effectuée par tous est liée aux impératifs du terrain : établir un relevé correct des compteurs d'eau potable en assurant un rôle de conseil et d'information auprès des abonnés. Cette activité a permis aux jeunes d'exercer des compétences de communication sans autre formation préalable. Pour Renaud, par exemple, c'est la première compétence que lui ont reconnue son tuteur et son employeur : il n'est pas très fort manuellement, mais il est serviable et il sait se présenter; alors il a un excellent contact avec les abonnés.

Au cours des dix-huit mois suivants, le choix des activités réalisées s'est tantôt fait par le tuteur seul, avec une participation plus ou moins grande du jeune, tantôt par le trinôme coordonnatrice-jeune-tuteur. Voici les principaux critères de ce choix :

- *la contrainte des lieux d'accueil* : en effet, les travaux effectuées par les agents des petites collectivités locales ne portent pas uniquement sur l'eau; d'autres travaux (tonte, arrosage, maçonnerie) ont occupé une part importante du temps;
- *l'évaluation des activités* : dès le quatrième mois, les activités qui constituent le métier ont été recensées et décomposées en tâches. Des fiches d'évaluation ont été écrites peu à peu pour chaque activité. Dans les derniers mois, elles ont été confrontées au référentiel et élaborées définitivement. Ce travail d'analyse des activités a permis de confronter tout au long de l'action les tâches effectivement réalisées par les jeunes en autonomie avec l'ensemble des tâches qui constituent l'activité.

Les demandes des jeunes. — Quand ils étaient à l'aise dans leur environnement, les jeunes ont exprimé une curiosité pour découvrir des activités nouvelles

La possibilité de travailler sur les dysfonctionnements. — La capacité à détecter des anomalies et à réagir (faire un premier diagnostic, alerter, informer, intervenir à bon escient ou faire intervenir) est fondamentale pour la qualification. Dans ce but, les jeunes devaient noter toutes les anomalies survenues, les observations qui avaient permis de les détecter, les causes et les interventions effectuées ou à effectuer. Les périodes qui ont réellement permis de réaliser cette activité ont été celles des congés des tuteurs.

Les nouvelles activités. — Il s'agit notamment des activités constitutives de la nouvelle qualification. Par exemple, les tests et analyses simples de contrôle étaient réalisées par un service départemental sur les stations d'épuration de moins de 20 000 habitants. Les jeunes ont réalisé eux-mêmes ces tests et analyses, avec le matériel de terrain acquis par l'organisme de formation et en ont utilisé les résultats pour effectuer des réglages ou des interventions.

Les difficultés et les erreurs des jeunes. — Par exemple, Anthony se repérait difficilement sur un plan. Le tuteur et la coordinatrice ont choisi de lui faire effectuer en autonomie le repérage des éléments du réseau sur un plan. Il a tout à fait réussi à mener cette activité, d'abord avec lenteur, puis plus facilement.

2. Le centre de formation, lieu de structuration des acquis

Dans la première année, l'objectif de la formation en centre a été d'apporter les éléments de compréhension nécessaires à la maîtrise des activités en entreprises. Peu à peu, le développement de capacités plus générales a été mis en œuvre, dans la perspective du CAP. Enfin, dans les six derniers mois, c'est la visée du CAP qui a prédominé.

2.1 Pour le domaine professionnel

La formation dans le domaine professionnel s'est bâtie à partir des demandes du groupe action, des interventions de la coordinatrice sur le terrain et de l'expression des jeunes.

Ceux-ci, notamment, se sont exprimés à travers un questionnement écrit sur les tâches effectuées, sur les difficultés rencontrées, sur les initiatives prises, sur les questions posées ou à approfondir. Par ailleurs, chaque semaine en centre démarrait par un débat collectif, à partir des événements survenus en entreprise, permettant :

- d'échanger sur les différentes pratiques,
- de réaliser des schémas de travaux effectués,
- d'approfondir et d'expliquer autour de chaque incident ou anomalie constatés.

2.2 Pour la communication écrite et orale

La formation en français s'est faite dès le début, en étroite liaison avec la formation dans le domaine professionnel.

2.3 Pour les mathématiques et sciences

Durant la première année, la formation générale dans ces domaines a été apportée lorsqu'elle permettait de réaliser des activités.

Par exemple, pour calculer une quantité de chlore consommée en fonction du réglage d'une pompe doseuse, il faut maîtriser les unités et les règles de proportionnalité.

Les facteurs «plus» de l'alternance. Le tutorat : un accompagnement attentif des jeunes.

Dans toutes les évolutions décrites, le facteur de déblocage a été la confiance entre le tuteur et le jeune, la confiance dans les capacités du jeune à prendre des responsabilités.

2.3.1 Un questionnement continu et réciproque

Le tuteur, la coordinatrice, les formateurs, les jeunes ont évolué à travers les interpellations des uns envers les autres.

Lors de son passage en entreprise la coordinatrice questionne sur les travaux réalisés. Qu'a-t-il fait seul? Pourquoi n'était-il pas capable de faire le lavage de filtre?

Le tuteur pose aussi des questions. Pourquoi ne leur apprenez-vous pas les bases de la soudure? Il est revenu démotivé du centre. Qu'est-ce vous avez fait?

Un questionnement écrit, élaboré par jeunes et tuteurs a évolué tout au long des deux ans et a permis de suivre pour chacun le degré d'autonomie dans les tâches effectuées, les difficultés rencontrées, les initiatives prises, les besoins de formation.

2.3.2 Le groupe action

Régulièrement, tuteurs, formateurs, coordinatrice et les jeunes se réunissent pour faire le point de l'action. Ces moments clés sont essentiels pour donner les accélérations nécessaires :

- les tuteurs et les jeunes ont acquis une conscience collective de la qualification;
- les jeunes ont demandé à être évalués dès le début; les formateurs ont confronté leur pratique aux activités décrites par les professionnels;
- une rotation entre les différents lieux de travail a été mise en place; les jeunes ont dit leurs difficultés collectives.

2.3.3 L'évaluation : un levier de la formation

L'objectif était d'évaluer les capacités et savoirs technologiques au travers de situations professionnelles clés, riches et complexes. Chaque situation d'évaluation clé comporte la description de l'activité, les conditions de réalisation de l'activité, les critères de réussite, les capacités et les savoirs du CAP mis en œuvre.

Dans le domaine professionnel, les évaluations du jury se sont donc réalisées sur le lieu de travail. Dans les domaines généraux, ces mêmes situations réelles ont aussi été utilisées le plus possible.

La mission «nouvelles qualifications» a mis en œuvre cette démarche dans 200 actions de ce type d'insertion qualifiante. Une démarche semblable est expérimentée dans une cinquantaine d'actions de requalification.

On pourrait donc multiplier les exemples ou les témoignages. En voici deux autres empruntés toujours aux actions mises en place dans la région Centre. Il s'agit d'une nouvelle qualification en construction à Orléans autour de l'accueil des jeunes enfants qui se développe de plus en plus, en particulier avant et après la classe.

Mylène, animatrice en formation, découvre les 3/6 ans dans un centre de loisirs. Elle cherche vainement à occuper les enfants par des jeux collectifs. Ça ne marche pas. Tous s'éparpillent. L'analyse de cette situation avec la coordinatrice débouche sur une discussion avec le groupe des stagiaires, puis sur une séquence «besoins, intérêts des petits enfants». Des propositions pour aménager des coins à jouer, avec fabrication d'objets ludiques en associant les enfants. Nouveau comportement de l'animatrice. Évaluation, etc.

Aline, dans un centre d'animation, je découvre les enfants. On peut faire beaucoup de choses avec eux. Ça m'a obligée à me contrôler. Je viens d'obtenir le Brevet national de secourisme. C'est important, je n'avais rien du tout.

Dans une action du bâtiment gros œuvre à Tours, Samuel, jeune en formation indique ceci : «Le bâtiment, c'était pas mon affaire. L'école a foiré. C'était la galère. Aujourd'hui, six mois de chantier, c'est super et j'aime. Quand je viens au centre, on ne me prend pas la tête avec des choses abstraites. Tout a un rapport avec le chantier, le métier quoi. Ça les copains aiment vachement!»

À Tours, dans des établissements de la SNCF, une action de requalification préfigure un vaste projet national de formation des agents les moins qualifiés. Pour ces agents de niveau 1, le dispositif de formation interne est soit inaccessible, soit inopérant. Il s'agit, cette fois, de ne pas faire de la formation pour la formation, mais bien de mettre celle-ci au service de l'élévation des compétences individuelles et collectives et de la voir se concrétiser par des changements dans les situations de travail.

Voici une séquence de formation parmi d'autres. Un collectif d'une dizaine d'agents discutent sur des problèmes, sur des difficultés qu'ils ressentent dans leur travail quotidien.

Le formateur parle peu; il écoute plutôt. Il fait expliciter des propositions, relance le débat. Le débat porte sur une question posée par ceux d'entre eux qui exercent la fonction de garde-barrière : «le non-abaissement des barrières à l'approche d'un train». Chacun intervient. Le groupe élabore des hypothèses et présente trois cas de figure en les illustrant par des exemples :

- le vice de structure (le câble sort de la gorge de la poulie);
- les intempéries (en cas de gel du câble, blocage du mécanisme);
- survenance d'un tiers (véhicule immobilisé sur la voie).

En abordant la question des vices de structures, le groupe décrit, explique et représente graphiquement le mécanisme de levage (câble, poulie, manivelle), recherche des termes techniques (consultation d'ouvrages), principes de fonctionnement de mécanique. Le groupe rédige enfin une note technique à l'usage des garde-barrières. Les décisions à prendre sont présentées sous forme d'un schéma d'enchaînement logique des décisions.

La formation se poursuit ainsi pendant un an à raison d'une séquence d'une demi-journée toutes les semaines. À la fin de chaque séquence, les opérateurs présentent leurs propositions, leurs travaux à la maîtrise pour un réinvestissement dans leur travail.

En bout de course des apprentissages seront maîtrisés : culture de base (techniques d'expression orale, écrite; techniques de communication; structures logiques fondamentales; savoirs scientifiques, savoirs organisationnels, savoirs techniques et savoirs relationnels et comportementaux).

CONCLUSION

Ainsi, que l'on soit sur le mode «insertion qualifiante» ou «requalificatio[illegible] la démarche «nouvelles qualifications» s'appuie sur les hypothèses suivantes [illegible] deux ans de mise en œuvre à grande échelle, on serait tenté de dire les principes [illegible]).

Sur la qualification. — La combinaison des activités et des formations permet de construire progressivement des qualifications nouvelles ou rénovées, reconnues et/ou validées en réponse au souci de modernisation négociée de l'entreprise.

Sur la formation. — L'analyse collective et dynamique de la situation de travail en évolution, des problèmes et des dysfonctionnements auxquels elle renvoie permet de définir les objectifs, les contenus et la progression de la formation vers la qualification recherchée.

Sur l'évolution de l'organisation du travail (conditions de travail, définition et gestion des emplois, définition des fonctions ou métiers). — Le processus simultané de construction de la qualification et de la formation, accompagné par des régulations collectives impliquant les différents niveaux hiérarchiques et fonctionnels de l'entreprise (direction, maîtrise, services, tenant du poste) permet l'enrichissement de la fonction de travail, la redéfinition de besoins en compétence et la modification de l'organisation du travail au sein de l'entreprise.

Problématique de la formation des bas niveaux en situation de changements organisationnels et technologiques*

Gérard Haquet
Directeur d'INIS Conseil

Introduction

L'évolution de la place et du rôle de la formation dans la stratégie de développement des organisations, sa reconnaissance comme investissement social et comme outil d'accompagnement du changement amènent les différents acteurs et partenaires à chercher des moyens d'optimiser son efficacité, en s'appuyant sur l'idée de plus en plus répandue que ses effets peuvent servir autant les individus que les entreprises.

Dans un cas, c'est une possibilité de développement personnel, de progression sociale, d'évolution ou de reconversion professionnelle. Dans l'autre, c'est le développement d'une culture d'entreprise, une meilleure adéquation des compétences, la possibilité d'une véritable gestion prévisionnelle des ressources humaines et une meilleure compétitivité.

Mais la complexité croissante des situations auxquelles sont confrontées les entreprises exige une forte capacité d'adaptation de la part des salariés qui ne sont pas souvent préparés psychologiquement et professionnellement à de tels bouleversements.

1. Analyse des besoins en formation dans les entreprises confrontées aux mutations des années quatre-vingt-dix

1.1 Le défi de la complexité

L'accélération et la simultanéité des évolutions, sur les plans économique, social et technique, expliquent la complexité du changement : les entreprises sont, en effet, contraintes de gérer simultanément les mutations technologiques et leur impact sur l'environnement, l'organisation et les comportements de leurs salariés.

1.2 Les impacts du changement

Que ce soit dans l'industrie ou dans le tertiaire, la maîtrise de la complexité et des aléas devient une fonction inhérente à toute activité professionnelle.

1.2.1 La mobilité source d'adaptation

Pour faire face à l'ampleur de ces évolutions, la vie sociale et professionnelle des individus doit s'aménager autour de l'idée de mobilité.

---

* Ce texte a servi de plate-forme pour un séminaire organisé à Montréal en avril 1991, avec la Télé-Université du Québec. Il propose un cahier des charges pédagogiques qui pourrait servir de base à tout plan d'action dans le domaine des projets de changement organisationnel ou technologique.

Mobilité géographique, mais surtout «mobilité d'esprit» qui facilite l'adaptation aux organisations et aux technologies nouvelles.

L'évolution des techniques s'accompagne de profondes transformations dans la manière de travailler.

Les opérateurs doivent s'adapter en permanence à de nouveaux produits, à de nouvelles techniques, à de nouveaux cheminements.

1.2.2 Plus de responsabilités, plus d'autonomie

Les changements constatés dans l'organisation appellent de nouveaux comportements et de nouvelles compétences.

Les activités définies par Fayol pour caractériser la fonction administrative s'appliquent désormais autant aux ouvriers qu'aux employés de bureau : il appartient à chaque niveau de responsabilité budgétaire de prévoir, d'organiser, de coordonner et de contrôler son activité.

Cette mutation des situations de travail, déclenchée par l'automatisation et par l'utilisation des nouvelles technologies, répond aussi à des besoins d'autonomie et de responsabilisation sociaux et professionnels des individus.

Le changement technique s'accompagne souvent d'une demande d'enrichissement des tâches.

L'autonomie du salarié s'accroît effectivement, dans les limites de son système de contraintes. Mais s'il est plus autonome dans son travail, il est aussi plus dépendant de l'organisation, de la machine et du savoir.

1.2.3 Plus de connaissances, plus de polyvalence

La maintenance, la sécurité, la qualité, les budgets sont des éléments qui doivent être pris en considération à tous les niveaux de responsabilité et qui exigent plus de polyvalence et plus de connaissances.

1.3 Des moyens pour maîtriser le changement

1.3.1 Faire face à des situations non prévues

Dans une organisation taylorienne, tout est fait pour éliminer les risques d'imprévu ou de changement susceptibles d'affecter l'ouvrier. L'univers de l'atelier est rendu stable et maîtrisé par la structure même de l'organisation du travail (séparation entre le travail manuel découpé au maximum et le travail de préparation, méthode, etc.). Toutes les opérations sont prévues jusque dans leur moindre détail, l'individu se contentant d'exécuter en respectant les ordres et les procédures.

Aujourd'hui, la nature des tâches est amenée à changer fondamentalement : les ouvriers doivent contrôler les machines qui exécutent le travail qu'ils faisaient eux-mêmes avant l'automatisation. Ce contrôle implique des capacités d'anticipation, de concentration, d'analyse et d'initiative qui n'étaient pas nécessaires dans les situations antérieures.

Le talon d'Achille des organisations automatisées est leur complexification et leur plus grande vulnérabilité aux aléas : les pannes, les erreurs peuvent avoir des répercussions importantes, comme dans le nucléaire ou pour les caisses d'un hypermarché. C'est la raison pour laquelle les actions de maintenance, de contrôle, de suivi et les approches qualité s'imposent pour assurer le maintien et la fiabilité de ces systèmes.

Les salariés doivent de plus en plus intervenir pour résoudre les dysfonctionnements du système et faire preuve de capacité d'analyse, en assurant son fonctionnement dans des situations hors normes, en traitant les aléas et les anomalies.

1.3.2 Connaître l'environnement de son poste de travail

L'observation des individus en situation de travail montre que leurs erreurs et leurs difficultés viennent le plus souvent d'une méconnaissance des principes et des finalités liés aux procédures qu'ils appliquent. L'utilisation d'un savoir faire, strictement limité à l'exécution d'une tâche, n'est plus suffisante aujourd'hui : il faut faire appel à une autre forme de compétence qui trouve sa justification dans un ensemble de connaissances et de capacités générales leur permettant de prendre du recul, d'analyser la situation dans son contexte et d'inventer une réponse spécifique adaptée.

Les formations professionnelles (inspirées du «drill» et du TWI) sont souvent peu qualifiantes parce qu'en mettant l'accent sur l'acquisition d'automatismes, elles ne permettent pas une représentation mentale de l'ensemble des tâches à effectuer.

1.3.3 Adopter une démarche de résolution de problèmes

Comme nous venons de le voir, ce qui constitue le fond des nouvelles compétences requises par les salariés, c'est précisément la capacité à résoudre, souvent collectivement des problèmes pratiques.

Nouvelles ou non, ces tâches et les compétences qu'elles requièrent exigent des connaissances et des comportements nouveaux : il faut savoir comment fonctionne la machine ou le système; savoir comment se transforme le produit; connaître les normes et spécifications de sa qualité; prendre en compte l'environnement; analyser la question en fonction des contraintes budgétaires, des délais, etc.

Les situations de travail sont de plus en plus appréhendées comme des situations de résolution de problèmes et l'accent est mis sur les processus psychologiques en jeu pour leur exécution.

«La capacité à gérer le décalage entre l'organisation formelle et le fonctionnement réel du process de travail» (G. Malglaive) devient un élément de qualification important.

Chaque incident constitue un problème nouveau. Ainsi la situation de travail peut devenir une situation de formation, à condition que l'employé possède la base suffisante lui permettant de tirer un enseignement de la situation et de la résolution du problème, et que le système pédagogique sache utiliser ces situations réelles comme support d'apprentissage.

Dans l'entreprise du futur, l'efficacité de chaque salarié dépendra de sa capacité à acquérir un minimum de recul et une connaissance globale des problèmes à résoudre. La qualification ne pourra alors se limiter à l'application d'un savoir-faire ou de méthodes de travail prédéfinies. Une partie essentielle de cette qualification résidera dans la capacité à anticiper des situations nouvelles et imprévues. D'où l'importance de la détention d'un savoir général et d'une démarche, qui permettent de prendre de la distance vis-à-vis de la routine ou des consignes préétablies et qui favorisent l'autonomie et la créativité. Cela suppose que le salarié possède des logiques de raisonnement et une intelligence des contextes socioéconomiques.

Cette problématique fait l'objet de la onzième recommandation du rapport du Xe Plan sur «L'usine du futur — L'entreprise communicante et intégrée».

Elle indique que «La formation doit favoriser la pluridisciplinarité, les savoirs transversaux et l'approche par les systèmes, qui sont indispensables dans des entreprises de plus en plus intégrées.

Cela suppose une formation générale plus élevée, permettant de s'adapter à l'évolution rapide des technologies et des métiers».

1.3.4 Nouvelles qualifications : recrutement ou formation?

Les propos de J. J. Oechslin, directeur des questions sociales internationales du CNPF, confirment ce besoin :

«Un quart des qualifications actuellement demandées par l'industrie étaient encore inconnues il y a dix ou vingt ans et la moitié ont été profondément transformées».

Et cette évolution est amenée à s'accélérer dans les prochaines années. «D'ici l'an 2000, la plupart des emplois dans les entreprises auront connu une transformation substantielle exigeant un recyclage complet pour les salariés en activité...» Environ 80 % de ces nouveaux métiers n'existent pas encore en 1990.

Le métier, conçu comme une spécialité étroite ou comme un savoir-faire acquis pour la vie, est probablement en voie de disparition.

La réaction la plus répandue, pour répondre aux besoins nouveaux créés par cette mutation consiste à agir sur les niveaux de recrutement : le «niveau bac + 2» devient la référence pour le recrutement des personnels d'exécution des bureaux ou des ateliers.

Les responsables du recrutement partent du principe que ces personnes ont appris à comprendre et appris à changer; ils définissent par ce fait la limite implicite entre les

bons niveaux c'est-à-dire ceux qui ont un potentiel d'adaptation et les autres, les bas niveaux (inférieur à bac ou bac +2). Mais ils découvrent vite que la solution du recrutement n'est pas suffisante.

La plupart des entreprises commencent à admettre qu'il serait plus rentable de former leurs propres salariés et de préserver ainsi un capital riche en expériences pratiques et en connaissance de l'entreprise. Cette démarche s'appuie sur deux prémisses : la capacité des salariés à évoluer et l'efficacité de la formation pour préparer et pour accompagner cette évolution.

Pour trouver des solutions réalistes et faciles à mettre en œuvre, il conviendra, sur la base de notre analyse, de définir les conditions d'optimisation de l'apprentissage et les méthodes appropriées, problématique qu'Antoine Riboud présente dans *Moderni-sation, mode d'emploi* :

«Résumons les principaux manques ressentis devant le changement technologique. Les opérateurs de base, ouvriers et employés, doivent désormais comprendre la logique de fonctionnement des machines qu'ils utilisent, qu'ils entretiennent et qu'ils peuvent à l'occasion améliorer. Ils ont donc besoin d'une culture technique.

Un automate ou une armoire de commande ne peuvent plus être des «boîtes noires»... On doit remonter d'une pratique et d'un usage à une conceptualisation. Ce qu'on touchait avec les mains, on le lit avec l'œil.

On reçoit une information de la machine, on la traite et on lui rend une autre information qui évite un dysfonctionnement. Puis à l'expérience, on sélectionne les meilleures informations pour des situations différentes.

Il faut donc désormais apprendre à comprendre.»

Didier Dumontier, membre de la CFDT, l'exprime ainsi dans le contexte de la désadaptation des compétences que connaît CITROËN : «Tous les salariés sont adaptables à condition d'investir dans la formation.»

Rendre les individus autonomes dans l'acquisition des connaissances et dans la mise en œuvre de conduites d'adaptation à un environnement en mutation répond à un besoin social, économique et culturel.

2. CAHIER DES CHARGES : NOUVELLES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES

2.1 Les clauses du cahier des charges

2.1.1 Clauses relatives à la pédagogie utilisée

- Utiliser le contexte professionnel

  Les connaissances à acquérir s'enracineront nécessairement dans le contexte professionnel, en s'inspirant de cas concrets et des préoccupations que les adultes portent en eux.

Les contenus doivent en permanence rester articulés aux situations de travail et aux changements qui s'imposent aux salariés dans leur environnement quotidien.

- S'appuyer sur le savoir-faire pour aborder le savoir et le savoir-être

L'acte d'apprendre consiste en un cycle récursif fait de deux étapes :

- le moment du faire, où le savoir s'investit dans les activités;
- le moment du savoir, où ce qui est déjà connu dans la pratique s'élabore à nouveau à un niveau supérieur de formalisation.

Une formation adaptée aux publics de bas niveau suppose :

- que le savoir proposé soit toujours un savoir susceptible de s'investir dans l'action;
- que les connaissances tirées de l'action soient le point de départ de nouvelles acquisitions pour l'élaboration desquelles ils doivent mobiliser et repenser ce qu'ils savent déjà.

Ce travail résulte d'un enseignement dont la structure ne repose plus sur l'organisation académique des savoirs, mais sur le travail en grandeur réelle.

Toute activité, même la plus simple, suppose la mise en œuvre d'opérations intellectuelles. Mais celles-ci ne sauraient exister sans les connaissances qu'elles permettent de structurer.

«Pris en lui même, écrit B. Charlot, le savoir reçoit son sens de sa cohérence interne et de son adéquation à la réalité. Il constitue un système de concepts non contradictoires et il rend compte correctement de ce qui se passe dans le réel.»

Le problème est donc, d'une part, de faire comprendre des concepts qui ne pourront être réellement compris que lorsqu'un long cheminement théorique aura été parcouru et, d'autre part, de faire parcourir ce cheminement à partir d'un point de départ pratique que, bien souvent, le cheminement théorique amène à remettre en cause. Il faut aussi personnaliser, décloisonner et relier. Une démarche personnalisée s'impo-se, qui tienne compte du potentiel d'apprentissage de chacun des sujets. Le décloisonnement entre les différents domaines abordés est nécessaire, dans une approche systémique.

L'un des objectifs de la démarche est, en effet, de rendre les salariés capables de relier les phénomènes entre eux, dans une optique transversale et transdisciplinaire.

Les publics de faible niveau ont besoin d'une formation cohérente, harmonieuse, exprimée dans le même langage, respectant les mêmes critères.

- Diversifier les outils pédagogiques

Une solution peut être trouvée dans la diversité du choix des supports et des exercices pédagogiques, s'appuyant toujours sur leur pratique, qui leur sont proposés.

C'est un moyen de tenir compte de la diversité des profils d'apprentissage que présentent les salariés d'une entreprise — tous n'apprennent pas de la même façon — et, en même temps, de les faire progresser à travers les différentes démarches pédagogiques.
La priorité sera donnée aux outils qui permettent un apprentissage en groupe et interactif, qui s'appuient sur des études de cas et des simulations reproduisant les conditions des situations professionnelles (simulations, jeux d'entreprise, multimédia, cas, etc.).

Des méthodes spécifiques existent. Il s'agit d'outils de développement cognitif (ODC). On les utilise de plus en plus dans le cadre de préformations dont l'objectif est de préparer les publics de bas niveau à suivre des formations plus classiques. Ainsi ces méthodes permettent de recréer un lien avec l'apprentissage et de fournir une base conceptuelle à de nouvelles acquisitions.

On trouve les méthodes suivantes :

- les ateliers de raisonnement logique (ARL),
- le programme d'enrichissement instrumental (PEI),
- les techniques d'analyse de support graphique (TANAGRA),
- les ateliers d'activation et de développement du raisonnement logique (ACTIVOLOG)
- les cubes de Mialet.

On peut citer d'autres pistes dont l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) a pu tirer partie. Ainsi les travaux de Seymour Papert sont riches de pistes sur la formation à la conceptualisation et on peut voir que des travaux avec l'ordinateur permettent des modifications dans la genèse des opérations intellectuelles.

- Assurer le suivi de la formation sur le terrain par l'implication de l'encadrement

  Les effets de la formation seront d'autant plus durables que la formation sera intégrée au contexte professionnel; c'est la raison pour laquelle il est essentiel d'impliquer l'encadrement et de lui faire jouer un rôle de formateur et de démultiplicateur, en relais des actions spécifiques de formation.

  Bien que cela dépasse le cadre de cette étude, il faut signaler que notre intérêt pour les bas niveaux est un moyen de revaloriser l'encadrement par son rôle de gestionnaire-formateur et de développer au sein de l'entreprise un nouveau type de management pédagogique.

2.1.2 Clauses propres à la démarche de formation individualisée

- Impliquer les salariés dans la gestion de leur propre formation

  L'enchaînement des différents modules de formation doit être suffisamment souple pour permettre une individualisation des parcours. En même temps, il est nécessaire que les formés puissent se repérer facilement dans leur cheminement pédagogique : différentes étapes «points de repère» seront définies.

  Des formations en libre-service peuvent être conçues pour accroître la souplesse du système pédagogique et pour limiter ses contraintes pour le fonctionnement de l'organisation.

  Ces éléments faciliteront l'implication et la motivation des salariés par rapport à la formation.

- Déterminer les niveaux de qualification requis

  En préambule, il sera nécessaire de déterminer les priorités que s'assigne chaque entreprise en termes de formation, et ce que recouvrent pour elle les populations de bas niveau. Cette question devra faire l'objet d'une étude spécifique. Cela nous semble constituer un passage obligé dans la réussite de la démarche.

  L'analyse des préalables permettra de définir les niveaux de qualification ou de connaissance minimum à posséder par chaque salarié.

- Évaluer les acquis de chaque individu.

Il importe de préparer des hommes à occuper des postes qui n'existent pas encore, et qui ne sont pas clairement identifiés. Cette exigence résulte de la nécessité d'intervenir face à un horizon incertain.

Le problème n'est plus de concevoir des politiques de formation en fonction de contenus d'emplois ou de situations de travail supposées connues, mais à l'inverse de s'appuyer sur les savoirs et savoir-faire existants de la main-d'œuvre, sur sa culture technique ou technologique pour créer les conditions de possibilité du changement.

Plus l'incertitude est grande, plus la valorisation de l'existant devient importante.

Être mobile, savoir s'adapter suppose de la part des individus une capacité à transférer leurs acquis dans des conditions et dans des circonstances de travail toujours différentes.

Le problème n'est pas tant de savoir ce que le sujet sait, mais comment et pourquoi il le sait, et ce qu'il est capable de faire de ce qu'il a appris ou de ce qu'il a construit.

Aussi au-delà d'un état de connaissances des individus, il s'agit plutôt de considérer les acquis dans leur dynamique de construction : l'évaluation portera alors sur les stratégies et sur les procédures développées pour résoudre les problèmes ou pour s'adapter à des situations nouvelles, sur le potentiel d'apprentissage des sujets.

Le programme de formation aura pour objectif d'amener le sujet au niveau requis de l'adaptation aux situations socioprofessionnelles qui motivent l'entrée en formation.

Il s'agit de ne pas considérer le retard ou la déficience constatée comme immuable et caractéristique de l'intelligence d'un individu.

- Définir un itinéraire adapté au projet professionnel et au profil d'apprentissage des personnes à former

Chaque individu a un projet aux contours plus ou moins précis, ou tout au moins un minimum d'objectifs en termes d'évolution professionnelle.

Le préalable qui s'impose dans cette action formative est bien de lui donner un sens aux yeux des apprenants. Ils s'approprieront d'abord ce qui correspond à leurs préoccupations.

La formation tiendra donc compte de la spécificité des attentes du public en les conciliant avec les besoins d'évolution de l'entreprise.

La prise en compte du profil d'apprentissage est l'un des éléments les plus importants pour dispenser une formation efficace. Il définit l'ensemble des façons d'apprendre qui caractérisent un individu donné, à savoir les modes de saisie, de traitement et de rétention des informations qui lui sont propres.

Le mode de raisonnement diffère également selon les sujets. Ils pensent soit sous forme de grandes catégories, soit en fonction des relations qu'ils établissent entre les choses, soit encore de façon synthétique.

L'utilisation de la dynamique de groupe permet aux sujets de confronter leurs points de vue et d'échanger leurs expériences. Dans les domaines de la communication, la résolution de problèmes, la prise de décision, la vocation pédagogique du groupe s'avère irremplaçable.

À partir de la connaissance des profils, il devient possible de concevoir les modes d'apprentissage qui s'adaptent le mieux aux uns et aux autres et de sélectionner les supports pédagogiques appropriés.

CONCLUSION

Dans un contexte professionnel évolutif et diversifié, il est indispensable de disposer d'un outillage logique pour organiser les faits et agir sur eux.

Apprendre signifie non seulement accomplir un apprentissage déterminé, acquérir une connaissance, développer une capacité, mais également savoir apprendre, c'est-à-dire acquérir une méthode et une dynamique qui permettent au sujet de se créer ses propres situations d'apprentissage.

Il convient pour cela de lui fournir des outils favorisant l'appropriation des connaissances qui seront à leur tour enrichies dans les situations nouvelles.

S'approprier un savoir nouveau, c'est l'enregistrer, l'analyser, l'interpréter; l'assimiler et produire un nouvel état de connaissances.

Cela suppose donc que ce savoir soit traité et mis en relation avec l'organisation intellectuelle de l'individu, car il ne pourra acquérir de connaissances nouvelles que dans la mesure où elles pourront être rapportées à son système actuel de compréhension du réel.

Le problème est de «doter l'individu à l'avance des compétences dont il aura besoin demain», de compétences de base, transférables d'une situation à l'autre, d'un métier à un autre.

L'enjeu est défini alors comme la possibilité de redonner sans cesse accès au savoir sans pour autant multiplier les interventions éducatives.

«Apprendre à apprendre» est devenu un objectif de formation décisif : inclure dans la formation des éléments relatifs aux règles et aux mécanismes de raisonnement logique permet d'éviter que l'appropriation des connaissances ne se limite à l'accumulation de savoirs ou de savoir-faire dont l'utilisation sera limitée dans le temps.

Cette démarche s'inscrit en cela dans la logique d'investissement formation à laquelle devraient tendre toutes les entreprises.

Elle nous a permis de concevoir et de formaliser un cahier des charges et un plan d'action dans une nouvelle approche de la formation des bas niveaux qui fait l'objet de cette étude.

Elle nous permet d'insister à nouveau sur le rôle nécessairement renforcé de l'encadrement dans la mise en œuvre des plans de formation et leur implication de tous les instants dans les actions de communication, d'information et de formation comme démultiplicateurs et gestionnaires-formateurs.

Vers une grammaire des transformations pragmatiques de la formation

François V. Tochon
Université de Sherbrooke

Introduction

Les grammaires conceptuelles en sciences cognitives permettent d'analyser les représentations praticiennes de novices ou d'experts quand ceux-ci verbalisent leur action. Cet article présente certaines des possibilités offertes par l'analyse cognitive des pratiques de formation, dans des domaines de connaissance spécifiques. La méthodologie employée pour élaborer la grammaire d'une profession et découvrir les organisateurs pragmatiques spécifiques utiles en formation repose sur l'analyse de protocoles verbaux (pensée à haute voix, aussi bien que rapport rétrospectif immédiat). Il s'agit, dans l'analyse, de repérer les domaines de tâches le plus souvent employés, les types de connexions entre ces domaines (connecteurs) et les intentions sous-jacentes à l'organisation des concepts de formation (concepts curriculaires). Cette proposition est innovatrice, dans le sens qu'elle porte sur l'analyse de la pensée verbalisée «des formateurs» à l'aide des méthodes d'analyse cognitive de l'apprentissage. Le présupposé sur lequel se fonde cette approche est que tout formateur spécialisé développe avec l'expérience une expertise propre à son domaine. Le formateur est ainsi également un praticien d'un terrain particulier, la «formation pratique». En tant que (méta-)praticien, le formateur développe des outils spontanés, le plus souvent non verbalisés. La verbalisation des pensées praticiennes des formateurs spécialisés devrait ainsi permettre d'élaborer des grammaires de formation spécifiques à certaines professions. La mise en évidence de ces grammaires conceptuelles pourrait suggérer des modèles instructionnels adaptatifs, plus proches de la rationalité pratique des formations de terrain.

1. Les grammaires cognitives comme instruments descriptifs de la pratique

Le concept de grammaire nous vient des études du langage et porte le plus couramment sur l'aspect formel de la langue, sur sa morphosyntaxe. Notons qu'en deçà de cette acception courante existe une acception plus large, compatible avec la tradition latine; il s'agit alors du repérage de structures de sens et de catégories du langage. Dans la tradition des grammairiens classiques, les régularités sémantiques correspondent à des structures conceptuelles, à des formes de la pensée. Ces formes sont régies par des règles applicables aux catégories d'expression du sens.

Historiquement, la «révolution cognitive» (Gardner, 1985) a amené à compléter le composant syntaxique de la grammaire générative des premières années à l'aide d'un premier composant sémantique auquel s'est ajouté depuis un composant conceptuel : celui des représentations-cadres (Frederiksen et Breuleux, 1989). L'étude des représentations-cadres structurales s'inscrit ainsi dans la ligne des grammaires sémantiques les plus élaborées. Le terme *grammaire* n'est donc pas employé ici dans une acception métapho-

rique; il est en cohérence avec les travaux récents en linguistique cognitive. En d'autres termes, l'analyse des régularités présentes dans la pensée verbalisée de praticiens expérimentés peut servir à élaborer une ou des grammaires descriptives, des grammaires du «langage de la pratique» (Yinger, 1987). Ces grammaires décrivent les modes d'organisation conceptuelle de la pensée praticienne parlée.

Dans cet article, nous induisons une série d'implications issues de cette possibilité nouvelle en recherche, notamment dans les secteurs de la formation et de la formation de formateurs. Mais, avant d'aborder les avantages d'une telle démarche, nous aimerions articuler quelques-uns des risques d'une approche propre aux sciences cognitives dans le domaine de la formation, en raison, notamment, de la hiérarchie implicite que pourrait suggérer cette forme de relation entre chercheurs, formateurs et praticiens. Notre idée est que la «cohabitation» non hiérarchique des partenaires est possible si l'on prend les précautions indispensables, après une analyse réfléchie des risques encourus. Il s'agit d'éviter d'imiter en formation le modèle des sciences appliquées (et de céder ainsi à ce que Donald Schön (1983) a nommé le «mythe de la rationalité technique»).

2. RECHERCHE COGNITIVE SUR LA PENSÉE PRATIQUE ET RISQUE D'OBÉDIENCE CONCEPTUELLE

Yves Chevallard (1985) a attiré l'attention de la communauté scientifique sur la transposition épistémologique opérée par le transfert didactique du savoir. Un autre type de transformation de la connaissance relève de la *pédagogisation* du savoir : l'enseignante ou l'enseignant, lors des interactions de formation, tend à modéliser les contenus sous forme d'histoires et de cas vécus (Shulman, 1986; Tochon, 1990a).

Certains savoir-faire et savoir-être ne semblent s'acquérir qu'en situation vécue, en contexte expérientiel. En général, ces contextes expérientiels sont difficiles à articuler dans le langage de la formation, soit qu'ils sont peu verbalisables, soit qu'ils ont peu été verbalisés. Les efforts faits en formation expérientielle et en recherche-action portent souvent sur la mise en mots de ces savoirs implicites, sur leur connexion et leur mise en relation interprétative; ce que le CEPEC, un organisme lyonnais de formation, nomme la théorisation des pratiques (1988). Or, deux problèmes semblent faire obstacle à ce type de tentative : d'une part, l'*expertise* professionnelle échappe en partie à l'ordre du rationnel et du programmable; d'autre part, les praticiens s'avèrent souvent peu autonomes dans leur recherche-action et peinent à élaborer des conceptualisations originales de leur travail. La pratique laisse peu de temps pour l'interprétation et la réflexion.

Nombre de praticiens en formation-recherche souhaitent une collaboration plus intense avec un formateur ou une formatrice et préfèrent lui laisser le travail de conceptualisation. Ce type de collaboration, censé au départ être horizontal, risque alors de reproduire la hiérarchie d'obédience conceptuelle dont les milieux de formation tentent précisément de s'émanciper. La question est d'autant plus difficile que les agents du changement, c'est-à-dire les individus s'efforçant de modifier les règles d'obédience conceptuelle, semblent bien être, à nouveau, les formateurs de formateurs et les chercheurs plutôt que les praticiens et les gens du terrain. Comme le rapporte Gitlin (1990), le formateur universitaire peut en venir à une situation où les praticiens refusent leur autonomie. De plus, il

paraît évident que si les praticiens en venaient à accepter cette autonomie et en tiraient les conclusions les plus immédiates (par exemple, au sein d'un programme de maîtrise en éducation), lesdits formateurs universitaires auraient vraisemblablement des problèmes avec leurs administrations.

Face à cette inextricable série d'implications réciproques, Clark (1988) propose de préserver le rôle de chaque partenaire en relation horizontale, non hiérarchique; les chercheurs universitaires auraient un rôle de consultants vis-à-vis des formateurs non universitaires et des praticiens; ce seraient les praticiens, en dernier ressort, qui décideraient de ce qui leur est utile, dans les conceptualisations proposées. Cette proposition ne semble pas aberrante puisque, en fait, bien souvent, c'est effectivement ce qui se produit. Spontanément, les praticiens prennent des diverses théories ce que bon leur semble. On a longtemps reproché aux praticiens et aux formateurs non universitaires leur éclectisme, comme s'ils mélangeaient tout. Par exemple, Roth (1984) mésinterprète Herbert Simon. Il juge que les enseignants ont une rationalité limitée et qu'ils contredisent souvent leur théorie d'un moment le moment d'après. Selon de tels partisans de la rationalité limitée, les praticiens n'agiraient pas comme ils le pensent. Leur rationalité pratique différerait de leur théorisation (théorisation, entre parenthèses, parfois dogmatiquement imposée par l'Université). À notre sens, le reproche susmentionné n'est pas légitime, car il procède d'une rationalisation différente de celle qui s'avère nécessaire sur le terrain pratique. Les praticiens répondent à des considérations différentes de celles des théoriciens, dont la légitimité doit être étudiée dans son contexte, en tenant compte d'éléments situationnels. Pour ce faire, pourquoi ne pas demander le conseil des gens du terrain ? Cette démarche à rebours (s'informer plutôt qu'enseigner, s'enquérir plutôt que conseiller) permettrait de situer d'emblée la formation dans l'écoute et le dialogue avant toute modélisation.

Afin d'agir sur le paradoxe de la formation, nous proposons de tenter d'accéder à la grammaire de la pratique, avec toutes les difficultés que cela représente, à l'aide d'instruments conceptuels directement construits à partir du langage spontané des praticiens quand ils parlent de leur tâche de façon non théorique, non théorisatrice. Cette tentative semblera à première vue correspondre à celle de Newell et Simon (1972) et à la vague de travaux en intelligence artificielle. Toutefois, il faut rappeler que ces travaux, initialement tout au moins, ne font référence qu'à des tâches extrêmement contrôlées, limitées, à partir de «pensées à haute voix» (*thinking-aloud* et *speaking-aloud*). De plus, la visée la plus habituelle des travaux s'inspirant de ces deux auteurs est de concevoir des systèmes de production en intelligence artificielle. Par ailleurs, dans ces premiers travaux centrés sur la tâche, même le rapport rétrospectif immédiat (juste après la tâche) est entaché de suspicion parce que l'action immédiate risque d'être réarrangée par interprétation (Ericsson et Simon, 1984). En psychologie cognitive, la majorité des travaux évitent la théorisation personnelle, que la recherche-action recherche précisément.

Après plus d'une centaine d'entretiens avec des praticiens expérimentés, il nous semble que le parti-pris d'Ericsson et Simon (1984) en faveur presque exclusivement des verbalisations concourantes, s'il se justifie dans l'élaboration de systèmes de production, n'a pas forcément l'importance qu'on lui attribue souvent quand il s'agit d'étudier les réseaux épistémologiques de praticiens et d'en induire une grammaire conceptuelle. Le rapport rétrospectif immédiat (juste après l'action) a alors une portée descriptive suffi-

sante. Nous avons pu remarquer que la distinction entre mémoire à court terme (STM) et mémoire à long terme (LTM) semble correspondre à un continuum chez les experts; c'est dire que, chez ceux-ci, le système d'interprétation épistémologique s'avère très semblable aux verbalisations du court terme. Dans leur activation, les pointeurs du STM semblent, chez l'expert, tributaires d'une formalisation déjà présente dans le LTM, formalisation qui renforce leur efficacité dans la résolution de situations-problèmes complexes. Que cette trame conceptualisatrice du LTM soit établie par ramifications sous forme d'images opérationnelles ou sous forme de réseaux conceptuels n'interfère pas sur les modes de résolution proposés dans cet article.

En résumé, le risque d'une micro-approche très contrôlée est de s'éloigner des préoccupations des praticiens et des formateurs. Il serait bon de trouver un moyen terme entre les analyses qualitatives aux heuristiques imprécisées et les analyses cognitives restreintes à des espaces-problèmes infinitésimaux selon des heuristiques totalement explicitées. Nous estimons que le chercheur a la possibilité, dans une approche rétrospective immédiate, dans une approche prospective, ou dans les approches concourantes usuelles, d'élaborer des grammaires analytiques spécifiques à certaines professions, en préservant une relation de concertation horizontale avec les praticiens interrogés. Les résultats de tels travaux peuvent être présentés aux praticiens comme une modélisation de leur manière de penser en pratique, afin qu'ils déterminent l'usage qui pourrait en être fait en formation. De cette manière, le risque d'obédience conceptuelle doit pouvoir être réduit :

- la conceptualisation est alors faite à partir des pensées praticiennes verbalisées;
- la grammaire est proposée à titre de réflexion et non comme instrument prescriptif.

3. LES TRANSFORMATIONS PRAGMATIQUES DE LA FORMATION

Nous avons défini le concept de transformation en référence aux processus didactiques, descendants, et aux processus d'accommodation pédagogiques ou andragogiques qui déterminent la pratique de formation. La didactique correspond à une représentation anticipatrice, séquentielle et hiérarchisée, alors que le vécu relationnel, qu'il soit pédagogique ou andragogique, tient probablement davantage de l'image globale, opérationnelle et accommodatrice. Le va-et-vient transformationnel du pôle didactique au pôle pedo-andragogique est un sujet d'étude en soi, et d'étonnement parce que la transformation des plans en vécu de formation ne répond pas à de simples règles de linéarisation. Par ailleurs, si l'on s'en tient au projet d'élaboration d'une grammaire des transformations praticiennes de la connaissance, il semble que les transformations de la structure didactique profonde, régulée en termes de contenus, en une structure de surface actualisée en fonction d'une adaptation situationnelle ne puissent être pleinement saisies dans un cadre chomskyen — même élargi aux plans des transformations-cadres conceptuelles — tant l'accommodation intègre d'éléments étrangers au processus d'anticipation. C'est pourquoi nous préférons nous référer à une définition formative de la transformation pragmatique, bien que l'accès des plans fondés sur des règles, puis leur actualisation, correspondent à des processus formels, sémantiques et conceptuels qui nous semblent compatibles avec une grammaire générative transformationnelle évoluée. Chomsky, d'ailleurs, a émis le point de vue selon lequel le concept de tranformation ne se limite pas aux grammaires génératives, et qu'il est possible de décrire des processus ransformationnels d'ordre extralinguistique (cf. Pike, 1967; Roulet, 1969).

Nous parlons ici d'une grammaire de formation, soit une métagrammaire des procès cognitifs et pragmatiques verbalisés par les formateurs. Le terme «pragmatique» est employé dans une acception réconciliatrice des deux courants du fonctionnalisme américain : celui du pragmatisme d'un Dewey (*learning by doing*, toute expression de la connaissance a un but) et celui de la pragmatique de l'intentionnalité (Searle, 1984), également téléologique. À notre sens, l'étude de la pragmatique de la formation rend compatible la description de visées fonctionnelles de formation et la description d'intentions linguistiquement décelables. Nous nous émancipons ainsi d'une perception objectiviste de l'intention de formation pour ce qui est des comportements attendus explicités, et nous portons l'attention sur les implicites de l'intentionnalité de formation tels qu'ils apparaissent dans les verbalisations. Il est à noter qu'une telle approche pourrait contribuer, à moyen terme, à concevoir des modèles mentaux instructionnels (*mental instructional designs*) adaptés à des champs pragmatiques spécifiques (cela, avec les réserves précédemment mentionnées).

Comme l'espace manque, nous préférons, plutôt que d'approfondir ici dans cette direction, donner quelques exemples concrets d'un aspect d'une telle approche, étant entendu qu'il s'inscrit, à nouveau, sous les réserves déjà articulées : il s'agit de suggérer brièvement des pistes descriptives et non de s'engouffrer dans une nouvelle dogmatique prescriptive.

4. L'INTENTIONNALITÉ PRAGMATIQUE EN (TRANS-)FORMATION

Nous avons étudié la manière dont les enseignants de français verbalisent leurs intentions de formation relativement aux domaines de tâches de leur branche (échange oral, écrit, lecture, bases techniques). Nous avons noté (1991) que les items du curriculum étaient transformés, au sein des domaines de tâches, selon trois types majeurs d'intentions : l'intention de transformer les contenus du programme en histoires, anecdotes et cas vécus (nous avons appelé ces organisateurs pragmatiques des «*narrativeurs*»); l'intention de transformer les contenus du programme en exercices et opérations visant le développement d'habiletés (nous avons appelé ce type d'organisateurs pragmatiques des «*capaciteurs*»); l'intention de transformer les contenus du programme en une expérience actualisée, en un vécu (nous avons appelé ces organisateurs pragmatiques des «*concrétisateurs*» : ils ont un rôle de contextualisation de la connaissance). Ces trois fonctions pragmatiques se retrouvent dans l'ensemble d'un corpus de plus de mille pages et ont donc une certaine opérationalité descriptive. L'articulation, sous forme de codes symboliques, de ces organisateurs pragmatiques, des domaines de tâches de la branche, des connecteurs entre les organisateurs et les domaines (auxquels s'intègrent les concepts du curriculum «intentionnalisés» par les organisateurs) nous a permis de concevoir une grammaire pragmatique des transformations représentationnelles dans l'enseignement du français (cf. Tochon, 1990b)[1].

---

1 Il s'agit d'une grammaire déclarative, mais qui pourrait être utilisée pour étudier les règles d'exception de hiérarchies par défaut afin d'élaborer, dans un second temps, une grammaire procédurale articulant des modèles mentaux en résolution de problème (Dionne, 1991). Le pont entre systèmes déclaratifs et procéduraux a d'ailleurs été franchi depuis ACT* (cf. ANDERSON, 1983, 1990; voir également FREDERIKSEN et RENAUD, 1991).

Dans des domaines de formation spécifiques, il est possible de faire une analyse semblable et d'isoler, pour une profession particulière, les organisateurs pragmatiques récurrents, les domaines de tâches de la formation, et les concepts du curriculum. À partir de ces éléments conceptuels, une description de la pensée praticienne des formateurs peut être menée sur un corpus de verbalisations à l'aide d'un système de codage; puis les règles conceptuelles de la grammaire de formation peuvent être progressivement mises à jour.

Nous donnons ci-dessous un exemple relatif à trois types de transformations de la connaissance opérés dans un cadre hospitalier par une formatrice-infirmière.

- Transformation narrative

  L'infirmière-chef raconte aux stagiaires des cas problématiques vécus en garde de nuit et les moyens qui lui ont permis de les résoudre.

- Transformation instrumentale

  La mesure d'hyperglycémie provoquée a été portée sur protocole; les étudiantes infirmières mémorisent les étapes, les appliquent et les exercent une à une, jusqu'à pleine maîtrise de l'instrumentation.

- Transformation expérientielle

  L'infirmière-chef indique qu'il n'existe pas de consignes précises quant aux stades terminaux du cancer en matière de relation au mourant. La manière d'agir étant dictée par les événements, les situations vécues en stage permettent de développer certains des réflexes nécessaires et opportuns. Il s'agira de connecter les savoirs déjà acquis aux besoins contextuels du moment (cf. McLeod, 1990).

Si, par exemple, ces trois transformations s'avéraient statistiquement et qualitativement consistantes dans un large corps de verbalisations issues d'entretiens avec des formatrices-infirmières, que les professionnelles interrogées exprimaient leurs intentions de formation selon cette taxinomie pragmatique, il serait alors intéressant de vérifier comment ces éléments organisateurs s'appliqueraient aux concepts de la formation (par exemple, dans des secteurs tels que le rapport, les soins réguliers, les urgences, la relation humaine en soins infirmiers). La grammaire serait élaborée sur la base des domaines de tâches, des concepts du curriculum de formation, des organisateurs pragmatiques et des modes de connexions des domaines de tâches et organisateurs de l'intentionnalité.

EN BREF

Nous avons suggéré quelques pistes de recherche qui permettraient, dans divers domaines professionnels, d'envisager la formation et la formation de formateur selon une relation collaborative avec la pratique de formation et sa verbalisation prospective, concourante, ou rétrospective immédiate. Des grammaires de formation peuvent être conçues afin de mieux décrire les intentions de la formation praticienne. Il s'agit là de tentatives descriptives et non d'une nouvelle armada prescriptive. Il ne s'agit pas non plus de céder à l'«applicationnite» scientifique.

L'outil descriptif que peut représenter une grammaire conceptuelle sera toujours limité par ses éléments conceptuels composants. Toutefois, en tant qu'instrument de réflexion en collaboration, la grammaire de formation mérite de retenir l'attention dans les domaines de haute spécificité pour lesquels nous restons démunis et dont les implicites n'ont pu encore recevoir même une tentative d'élucidation. Les grammaires conceptuelles, jusqu'alors circonscrites au domaine des sciences cognitives, pourraient avoir une utilité dans la représentation de la formation pratique.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, J.R. (1983).
The architecture of cognition. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

ANDERSON, J.R. (1990).
The adaptive character of thought. Hillsdale (NJ) : Erlbaum.

CFPEC (1988).
L'évaluation en questions. Paris : ESF.

CHEVALLARD, Y. (1985).
La transposition didactique. Grenoble : La pensée sauvage.

CHOMSKY, N. (1981).
Rules on government and binding. Hillsdale (NJ) : Erlbaum.

CLARK, C.M. (1988).
Asking the right questions about teacher preparation : Contributions of research on teacher thinking, *Educational Researcher, 17*(2), 5-12.

DIONNE, J.P. (1991).
A mental model approach to research in education. Ottawa : Université d'Ottawa.

ERICSSON, K.A. et SIMON, H.A. (1984).
Verbal protocols as data. Hillsdale (NJ) : Erlbaum.

FREDERIKSEN, C.H. et BREULEUX, A. (1989).
Monitoring cognitive processing in semantically complex domains. *In* N. FREDERIKSEN, R. GLASER, A. LESGOLD et M. SHAFTO (éd.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition .* Hillsdale (NJ) : Erlbaum.

FREDERIKSEN, C.H. et RENAUD, A. (1991, avril).
Real-time processing in the comprehension of a procedural text. Montréal : Université McGill.

GARDNER, H. (1986).
The mind's new science — A history of the cognitive revolution. New York : Basic books.

GITLIN, A.D. (1990).
Educative research, voice, and school change, *Harvard Educational Review, 60*(4), 443-466.

MCLEOD, M. (1990).
The experience of ward sisters in nursing (Thèse de doctorat non publiée). Scotland : University of Edimbourgh.

PIKE, K.L. (1967).
Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior. La Haye : Mouton.

ROTH, K. (1984).
Using classroom observations to improve science teaching and curriculum materials. *In* C.W. ANDERSON (éd.), Observing science classrooms : Perspective from research and practice. *1984 Yearbook of the Association for the Education of Teachers in Science.* Columbus (OH) : ERIC Center for Science.

ROULET, E. (1969).
Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé — Étude tagmémique et transformationnelle. Bruxelles : AIMAV.

SCHÖN, D. (1983).
The reflective practitioner. New York : Basic books.

SEARLE (1984).
Intentionalité. Paris : Minuit.

SHULMAN, L.S. (1986).
Those who understand : Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

TOCHON, F.V. (1990a).
Heuristic schemata as tools for the epistemic analysis of teachers' thinking, *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 183-196.

TOCHON, F.V. (1990b).
From teachers' thinking to its cognitive modeling. Article présenté lors de la rencontre des Sociétés savantes, congrès de l'association de psychopédagogie (3-7 juin 1990). Colombie-Britannique : Victoria.

TOCHON, F.V. (1991).
L'enseignement stratégique — Transfiguration pragmatique dans la pensée des enseignants. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

YINGER, R.J. (1987, avril).
By the seat of your pants : An inquiry into improvisation and teaching. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Californie : Washington.

Le perfectionnement professionnel des formatrices et des formateurs d'adultes : une approche d'inspiration sociohumaniste

Georges Mayrand
Université de Sherbrooke

Ce texte porte sur le perfectionnement professionnel des formatrices et des formateurs d'adultes. Je me situerai dans un contexte andragogique où ceux-ci analysent leur situation professionnelle, identifient leurs besoins, élaborent et réalisent des projets d'apprentissage autodirigés. Je me pencherai principalement sur cette phase importante du perfectionnement qu'est le diagnostic des besoins.

Le généticien Albert Jacquard écrivait en 1987 :

> *La structure même de nos sociétés, différenciées, spécialisées à l'extrême, entraîne chacun de nous à n'être plus sensible qu'à des problèmes ponctuels, à regarder étroit sous prétexte de regarder loin. Être «compétent», c'est savoir presque tout dans un domaine qui se réduit le plus souvent à presque rien. Or l'intelligence est au contraire la faculté qui nous permet de lier entre eux des raisonnements portant sur des objets dispersés.*

Au cours des dix années où j'ai joué le rôle de facilitateur de l'analyse des besoins, j'ai maintes fois déploré l'exiguïté du cadre à l'intérieur duquel les contraintes de certains milieux de travail ou l'étroitesse d'esprit de certains andragogues enfermaient le perfectionnement des formateurs et formatrices d'adultes. Je me fais ici l'avocat d'une approche large du perfectionnement qui veut favoriser tant le développement profession-nel de la personne que l'évolution sociale. Je distinguerai divers niveaux où, à mon avis, devrait se situer l'analyse des besoins. Mais tout d'abord, j'aimerais exprimer quelques réflexions sur la notion de besoin et proposer une définition du besoin de perfectionnement professionnel.

Parler d'un besoin, c'est employer un mot, un signe langagier qui désigne quelque chose. Gregory Bateson aimait rappeler que le mot n'est pas la chose et que la carte n'est pas le territoire. Lacan allait jusqu'à dire que le mot tue la chose. Ce qui est désigné par le mot *besoin* n'est pas une chose que l'on peut voir, entendre, toucher : c'est un concept, une invention humaine, une construction de l'esprit qui cherche à organiser des informations éparses fournies par les sens et à donner une signification au monde qui nous entoure. Un même mot peut représenter divers concepts; dans son analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes, Marie Rolland Barker (1981) trace une carte des significations de la notion de besoin dans les écrits d'auteurs reconnus dans le domaine de l'éducation des adultes; elle identifie trois significations prépondérantes, chacune reliée à une conception de l'éducation. Une conception dogmatiste définit le besoin en fonction d'une finalité imposée par une autorité; une conception béhavioriste définit le besoin en

termes de carence précisée par la notion d'écart, c'est-à-dire la distance entre un niveau actuel et une norme; enfin, une conception humaniste réfère aux intérêts, préférences ou désirs tels qu'ils sont perçus, ressentis ou exprimés par l'adulte; chacune de ces significations principales donne lieu à des glissements de sens, à des significations secondaires selon les auteurs ou selon les contextes d'utilisation. Cela illustre la polysémie de la notion de besoin en éducation des adultes et l'ambiguïté qui peut en résulter, lorsqu'on l'utilise sans préciser le sens qu'on lui accorde.

Si nous passons de la sémantique à la psychologie et si nous examinons la perception des besoins, nous constatons que celle-ci est aussi en quelque sorte très «fluide». Invitons une formatrice d'adultes à faire l'analyse de ses besoins de perfectionnement professionnel; invitons par la même occasion divers experts à poser un diagnostic des besoins de cette formatrice; devant la même situation, nous obtiendrons vraisemblablement des diagnostics différents... Quels sont les véritables besoins de perfectionnement de la formatrice? Qui pourrait l'affirmer avec certitude? En fait, notre perception de nos propres besoins ou de ceux des autres est éminemment subjective; elle est liée à nos perspectives, à notre façon de construire le monde, à nos valeurs, au-delà de notre expertise dans un domaine particulier. Il s'ensuit que notre perception des besoins fluctue au gré de la transformation de nos perspectives... Voilà qui devrait nous réjouir, car selon le philosophe allemand Jurgen Habermas (1976), la transformation des perspectives serait un processus de développement de la personne permettant l'intégration d'expériences nouvelles par l'adoption progressive de perspectives plus larges et plus souples; cette modification des perspectives s'opérerait notamment à travers une élucidation de nos propres processus psychologiques et par une prise de conscience critique des stéréotypes véhiculés par l'environnement social. C'est dire qu'une analyse de besoins qui se veut transformatrice doit s'accompagner d'une analyse critique des perspectives qui les sous-tendent. Vérifier la pertinence de ses besoins est aussi, sinon plus important, que combler ses besoins.

Les réflexions qui précèdent m'amènent à proposer une définition du besoin de perfectionnement professionnel; cette définition explique la notion de besoin en fonction de ce que je crois qu'elle devrait signifier, plutôt qu'en fonction de ce qu'elle peut signifier habituellement. Selon moi, un besoin de perfectionnement professionnel est une compétence professionnelle qu'une personne juge utile d'acquérir ou de perfectionner; ce jugement s'ancre dans les perspectives subjectives de la personne, mais il n'est porté qu'à la suite d'une analyse critique du bien-fondé de ces perspectives; cette analyse tient compte de l'évolution professionnelle de la personne; elle situe cette dernière dans le contexte organisationnel et dans celui des problématiques mondiales contemporaines.

Cette définition du besoin de perfectionnement laisse entrevoir divers niveaux où peut se situer l'analyse; celle-ci peut en effet s'effectuer soit en fonction des exigences de l'emploi actuel, soit en fonction d'une situation professionnelle prévisible, soit encore en fonction d'une analyse critique des fondements de la pratique professionnelle, considérée dans le contexte organisationnel ou dans celui des grandes problématiques mondiales. Dans mon esprit, ces niveaux ne sont pas des cloisons étanches : ils sont complémentaires. Par ailleurs, l'échelle de niveaux suggérée ne prétend pas être complète; elle veut plutôt montrer la voie d'un élargissement possible du cadre d'analyse.

Examinons de plus près ces niveaux et certaines méthodes d'analyse qui peuvent convenir à chacun. Un premier niveau situe l'analyse dans les limites des exigences de l'emploi actuel. Les formateurs et les formatrices d'adultes sont invités à préciser leur rôle, à décrire le champ d'application où s'exerce ce rôle, puis à faire l'inventaire de leurs fonctions et de leurs tâches, prescrites par l'employeur; l'inventaire complet des fonctions et des tâches est souvent une opération longue et fastidieuse, mais qui a l'avantage de fournir une vision claire et ordonnée de l'ensemble de l'activité professionnelle; cette opération peut toutefois être écourtée si l'on ne retient que les fonctions et tâches qui posent problème et qui sont susceptibles de donner lieu à des activités de perfectionnement. L'inventaire des tâches est suivi de l'identification des compétences requises pour leur exécution; c'est une étape difficile, mais cruciale; difficile, car les tâches peuvent être complexes et requérir des compétences variées sur le plan du savoir, du savoir-faire et du savoir-être; cruciale, car les compétences identifiées deviendront les cibles du perfectionnement. L'étape suivante amène les formateurs et les formatrices à diagnostiquer leurs besoins de perfectionnement en évaluant l'écart entre leurs compétences actuelles et celles requises par leur emploi; une première évaluation subjective, effectuée à l'aide d'échelles de connaissances ou de capacités, est ensuite soumise à des vérifications en vue de garantir l'objectivité. Les besoins identifiés sont finalement classés par ordre de priorité et traduits sous forme d'objectifs d'apprentissage.

Rares sont les formateurs et les formatrices qui n'envisagent pas une transformation éventuelle de leur situation professionnelle, que ce soit en raison d'une promotion, de changements technologiques ou organisationnels, ou encore d'une réorientation professionnelle; c'est pourquoi l'analyse de la situation professionnelle doit conduire à décrire non seulement sa situation présente, mais aussi celle qui peut être prévue à partir des données de la conjoncture actuelle; bien entendu, mieux seront identifiés le rôle, les fonctions et les tâches futures, plus seront facilitées l'identification des compétences requises et l'évaluation des besoins. Dans les situations plus incertaines, une bonne stratégie pourra consister à accroître sa maîtrise de certaines compétences de base jugées essentielles pour l'exercice du métier et applicables dans des contextes variés; il existe plusieurs listes de compétences dites «essentielles», certaines plus générales, d'autres qui s'appliquent à un domaine d'intervention particulier; chacun ou chacune pourra choisir de développer celles qui correspondent le mieux à ses intérêts ou dont la probabilité d'utilisation est la plus grande.

Le rôle de facilitation de l'analyse des besoins de perfectionnement touche ici à l'orientation professionnelle; il faut aider les formatrices et les formateurs d'adultes, dans la mesure bien sûr où ils s'y prêtent, à prendre du recul face à leur situation professionnelle, à retracer les fils conducteurs de leur trajectoire, à comprendre l'étape de vie au travail, et l'étape de vie tout court qu'ils traversent, à préparer celle qui va suivre. Il faut savoir redonner confiance, revaloriser un potentiel inexploité, ou encore souligner les faiblesses qui freinent le développement. La frontière entre le projet de vie professionnel et le projet de vie global est difficile à tracer : le premier s'alimente du second; l'essentiel est d'enraciner le développement professionnel dans le terreau des motivations profondes de la personne.

J'ai abordé jusqu'ici le perfectionnement des formateurs et des formatrices d'adultes sous l'angle du développement professionnel de la personne. Changeons de lunette et situons-nous maintenant dans une optique organisationnelle, puis sociale.

Les organisations, faut-il le rappeler, sont des créations humaines peuplées d'êtres humains; les buts qu'elles poursuivent, les modes de fonctionnement dont elles se dotent, les actions qu'elles engendrent, sont le fait d'êtres humains; or ce qui est humain est rarement imperfectible... Il est donc important que les formateurs et les formatrices d'adultes adoptent une attitude critique face aux organismes qui les emploient; mais comme en fait leurs agissements individuels ou collectifs contribuent à façonner l'institution, c'est sur ceux-ci que doit d'abord porter leur regard critique; ils et elles pourront ainsi espérer faire évoluer l'organisme en corrigeant les distortions que peuvent entraîner leurs propres actions ou leur inertie. En Amérique du Sud, notamment, se pra-tique une forme d'analyse des besoins qui tient compte de cette dimension; des formateurs et des formatrices qui travaillent dans une même institution se réunissent périodiquement pour examiner ensemble divers problèmes concrets reliés à leur pratique quotidienne; certains de ces problèmes, jugés plus importants, sont soumis à un examen plus poussé; la méthode d'investigation utilisée est une forme de recherche-action qui vise une conscientisation des participants et des participantes. Un problème concret est transformé en problème de recherche. Une première étape consiste à reconstruire en groupe l'épisode qui a donné naissance au problème : les faits sont établis, vérifiés. Puis les participants et les participantes cherchent à cerner la nature exacte du problème, ses différentes dimensions : une problématique est établie. Suit une étape d'interprétation : des hypothèses sont avancées, puis confrontées aux faits; des informations sont recueillies qui viennent confirmer ou infirmer les hypothèses. La démarche d'interprétation amène les participants et les participantes à examiner de façon critique les conceptions qui sous-tendent leur action; cela peut donner lieu à une transformation des conceptions qui à son tour engendre une façon alternative de concevoir et de réaliser l'action professionnelle. Ce processus de recherche constitue en lui-même une activité de perfectionnement; de plus, il suscite d'autres besoins de perfectionnement, car il faudra acquérir les compétences requises pour introduire dans l'institution les changements jugés souhaitables.

Au-delà du niveau organisationnel, un autre élargissement du cadre d'analyse des besoins m'apparaît aujourd'hui s'imposer. À notre époque, la mondialisation des phénomènes ne permet plus de concevoir l'action professionnelle en vase clos, sans tenir compte des graves problèmes auxquels l'humanité est confrontée; l'injustice, la misère, la faim, la guerre, la détérioration de l'environnement, la disparition des espèces, l'explosion démographique, sont autant de problèmes mondiaux qui nous interpellent, quel que soit notre rôle ou notre champ d'action professionnelle; les formateurs et les formatrices d'adultes ont une responsabilité particulière à cet égard : leurs interventions peuvent contribuer à développer les attitudes, les valeurs, les connaissances et les savoir-faire susceptibles de favoriser l'avènement d'un monde meilleur; c'est pourquoi l'analyse de leurs besoins de perfectionnement devrait s'inscrire sur la toile de fond des problématiques mondiales. Mais comment introduire ce niveau de préoccupations à l'intérieur de l'analyse des besoins? Il faut que les formateurs et les formatrices soient au départ déjà convaincus de l'importance de la question et prêts à apporter au niveau de leur action

professionnelle une contribution personnelle à la solution des problèmes; penser pouvoir susciter une telle prise de conscience et un tel engagement à l'intérieur d'une seule session de formation serait illusoire; si par contre ces conditions préalables sont présentes, l'on pourra tenir compte de la dimension «mondiale» en adaptant, par exemple, l'une ou l'autre des méthodes d'analyse décrites plus haut. Une façon individuelle de procéder pourra consister à identifier les points de jonction entre son champ d'action professionnelle et les problématiques mondiales, à établir une liste d'actions prioritaires à entreprendre, à dégager les compétences requises pour mener ces actions à terme, puis à évaluer les écarts entre ses niveaux actuels de compétence et ceux souhaités : ces écarts constitueront des besoins de perfectionnement et seront traduits sous forme d'objectifs d'apprentissage. Une façon collective de procéder pourra être de suivre la démarche de recherche-action décrite plus haut, mais en élargissant le cadre de référence de façon à resituer le contexte organisationnel à l'intérieur du contexte mondial.

Qu'est-ce qu'un besoin de formation? Quels sont les véritables besoins de formation d'une personne? Qui détermine les besoins? Faut-il privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société? Quels sont les véritables besoins de la société? Ces questions controversées ont été ici reposées à propos du perfectionnement professionnel des formateurs et des formatrices d'adultes; diverses dualités sont apparues, opposant la dépendance à l'autonomie, la subjectivité à l'objectivité, la stagnation à la transformation, l'individu à la société, une vision partielle des phénomènes à une vision globale; une approche multidimensionnelle de l'analyse des besoins a été proposée, qui opte résolument en faveur de l'autonomie de la personne, de la transformation de ses perspectives ainsi que d'une vision globale de la réalité mondiale; la possible complémentarité des besoins individuels et sociaux a été mise en lumière; enfin, l'inévitable subjectivité de la perception des besoins a été soulignée ainsi que la possibilité de troquer l'utopique objectivité contre une subjectivité éclairée.

RÉFÉRENCES

JACQUARD, A. (1987).
Langage scientifique et discours politique. *In Les scienfiques parlent...* Paris : Hachette.

ROLLAND BARKER, M. (1981).
Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes. Montréal : La librairie de l'Université de Montréal.

HABERMAS, J. (1976).
Connaissance et intérêt. Paris : Gallimard.

L'INDIVIDUALISATION ET L'AUTONOMISATION DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

M. HERVÉ PRÉVOST
Formateur à l'Association pour
la formation professionnelle des adultes

INTRODUCTION

Formateur à l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) depuis six années, je me trouve actuellement dans une période où je dois mettre en œuvre un dispositif de formation individualisée.

L'expérience acquise au fil de ces années d'exercice de la formation me permet de mettre en lumière l'étroite relation existant entre les actions menées dans le centre de formation lui-même, ma recherche universitaire sur les pratiques d'individualisation dans la formation et les efforts consentis pour que l'individu soit effectivement placé au centre de sa formation.

Mon engagement dans cette recherche correspond à une enquête menée en 1988 sur le terrain. L'enquête révélait une nette évolution de l'insatisfaction des stagiaires au cours de l'avancement de leur stage. Beaucoup d'interrogations ont émergé à cette époque tant sur le plan des finalités de la formation que sur celui des principes théoriques de l'apprentissage.

La présente étude traite des différentes formes d'individualisation de la formation qui tentent d'amener une solution économique, technologique ou pédagogique.

1. LES CONCEPTS ET LES ENJEUX DE L'INDIVIDUALISATION

1.1 Pour une meilleure intégration des individus

Dans notre société, une institution de formation comme l'Association pour la formation professionnelle des adultes, peut-elle répondre aux aspirations et aux singularités individuelles ainsi qu'aux exigences des professionnels?

Cette question primordiale peut être comprise comme l'ensemble d'une situation où le projet personnel et les exigences socioéconomiques se confrontent dans un entre-deux. Dans l'espace formel et informel où évoluent les pratiques d'individualisation de la formation que nous avons observées, l'avenir de nombreux individus se joue.

Une deuxième question, directement liée à la première, émerge à la lumière des expériences vécues dans notre pratique de formateur et nous servira de base à une réflexion que je tente d'amorcer dans cette communication : l'autoformation assistée, en tant que moyen au service de l'individualisation, permet-elle au stagiaire d'apprendre à apprendre et peut-il réellement s'approprier sa formation tout en répondant aux exigences institutionnelles?

Pour parler de l'individualisation, il est nécessaire d'aborder un certain nombre de concepts et de pratiques. Mais je dirai également dans quels domaines il me semble intéressant d'individualiser les démarches de formation.

Plusieurs démarches de formation tentent de se compléter et de s'harmoniser pour aider et servir au mieux :

- d'une part les individus qui bénéficient d'une formation pour entrer dans la vie active,
- d'autre part les professionnels qui souhaitent embaucher des personnes qualifiées, dont la technicité n'est qu'une dimension de l'emploi dans la vie sociale de l'entreprise.

Mais pour qui voulons nous individualiser? Sans apporter de réponse élaborée, ce qui mérite une réflexion approfondie, nous voyons tout de suite que l'individu dont nous voulons parler est au cœur du mot individualisation. Il est intéressant de s'y attarder : Individu qui vient du latin *individuus* signifie indivisé.

Ensuite, deux sens sont mentionnés, dans le dictionnaire, qui permettent des interprétations différentes, voire paradoxales. En effet, le sujet qui constitue le groupe peut en être à ce titre une composante. L'homme n'est pas distinct de l'ensemble; on ne parle de lui qu'en tant qu'élément d'une collectivité. Mais il est également considéré, parfois, comme un être à part entière avec tout ce qui le distingue des autres. Cette personne a une identité propre qui le caractérise et le différencie de ses compatriotes.

Deux concepts montrent l'ambivalence des termes dérivés du mot générique individu : individualisme et individuation. Le premier exprime une notion d'isolement, voire d'égoïsme, de l'individu par rapport au groupe auquel il appartient, alors que le deuxième marque l'importance de l'originalité et du processus de distinction des personnes.

Nous nous sommes attardés sur l'ambiguïté de ce concept pour souligner la nécessité de clarifier les discours et les pratiques annoncés sous le vocable d'individualisation et pour en faire ressortir les deux pôles indissociables : le pôle individuel et le pôle social.

Globalement, l'individualisation est un processus actif visant à individualiser. Ce mot nous renseigne sur un mouvement, une action permanente. Est-il alors déjà possible de supposer que l'individualisation ne peut être un objectif, mais plutôt une finalité vers laquelle on tend à terme?

1.2 Du rêve au projet

Que de désirs enfouis et de projets cachés avortent, avant même d'éclore, dans notre société. Beaucoup d'individus naviguent à vue selon les possibilités du moment, selon les urgences alimentaires et les exigences de l'environnement. Si cette réalité semble compréhensible, voire normale, elle entraîne, chez les personnes en quête d'emploi, une instabilité dans l'ordre de la décision et un nombre impressionnant de situations contraignantes.

En levant les barrières qui empêchent chacun d'entre nous de réaliser ses désirs, les risques tels une mauvaise orientation ou une frustration dans l'exercice d'une profession se trouvent diminués.

Dans cette hypothèse, je parle non seulement de désirs éclairés, de désirs conscients gérés par des personnes informées qui perçoivent leur environnement, mais également de désirs profonds sur lesquels pourra s'appuyer une démarche de construction d'un projet solide.

La prise en compte des souhaits individuels, dans un cadre institutionnel, demande à l'adulte un effort de réalisme pour se positionner par rapport à une réalité. Ce travail de réflexion permet d'enclencher une démarche de projection sur le métier envisagé. En confrontant ses souhaits aux fonctions à remplir, l'individu doit d'une part faire le point sur ce qu'il préfère ou exige et d'autre part s'informer sur ce qu'est réellement le métier. Demain que ferai-je, où serai-je, avec qui serai-je?

L'adulte qui veut se former, c'est-à-dire changer, et évoluer, doit se comprendre lui-même. La personne existe aujourd'hui, car elle s'est bâtie à travers sa propre histoire, et, le préciser dans l'instant, c'est indiquer que ce temps passé est indissociable de l'avenir.

Par un retour historique sur elle-même, la personne apprend à se comprendre, à se connaître, à mesurer ses manques, en un mot à effectuer un autodiagnostic. Ce passage permet le positionnement : «Où en suis-je par rapport à ce que je souhaite faire?»

Chacun d'entre nous peut avoir identifié dans sa vie les situations dans lesquelles des apprentissages ont eu lieu. La vie est prétexte à apprendre. Les expériences que nous avons vécues se sont inscrites dans notre mémoire, consciemment ou inconsciemment. Grâce à un appui méthodologique, à des moyens et à des repères adaptés pour effectuer son bilan, l'individu peut maîtriser son évolution et conduire sa destinée.

Ce processus nécessite d'avoir échafaudé des projets solides et fiables, chaque projet n'étant que la transcription à un moment donné d'une situation identifiée. Pour être efficace, la démarche doit de s'inscrire dans une dynamique où tout peut être reconsidéré. Plus le niveau de projection de l'individu est faible, moins l'envergure du projet, sera importante.

Parler d'un projet n'est pas rêver. Si le rêve nous permet de nous évader, le projet peut nous permettre de penser demain. Le projet, c'est imaginer une situation future, une compétence nouvelle. C'est mettre en œuvre nos déterminismes en ancrant au plus profond de nous-mêmes tout ce qui sera nécessaire pour mener à bien nos actions. C'est un réservoir d'énergie et de motivations dans lequel se trouve le plaisir d'agir.

En travaillant sur un terrain connu, il est plus facile de bâtir des fondations solides. Le stagiaire conscient de ses possibilités et sûr de ses motivations décide de son avenir. Après négociations avec ses partenaires, il construit l'itinéraire de formation qui le conduira, étape par étape, aux objectifs professionnels qu'il s'est fixés.

Chacun peut y parvenir et chacun peut évaluer judicieusement ses besoins pour participer activement à l'élaboration de son plan de formation.

Bien des personnes ont de la difficulté à se situer dans le temps et dans l'espace. Dans un effort de projection et dans une mise en situation de son devenir, l'individu démarre une phase d'autoformation. Ce pouvoir réel de la personne à s'approprier une démarche d'auto-organisation pour acquérir une compétence et pour s'insérer dans son milieu professionnel lui permet de gérer sa vie. Par son intégration dans le tissu social, chaque individu contribue à l'équilibre et à l'enrichissement de la société.

2. LES DONNÉES DU TERRAIN

2.1 L'individualisation comme réponse aux exigences sociales et économiques

J'ai tenté de mettre à jour la manière dont l'Association pour la formation professionnelle des adultes a évolué dans l'individualisation depuis 1973, date à laquelle on retrouve la trace du terme *enseignement personnalisé*. Cette pénétration des approches prenant en compte les caractéristiques individuelles n'est pas uniquement liée à des préoccupations pédagogiques, mais elle accompagne les pressions de l'environnement et y répond.

Comme je viens de le souligner, les individus souhaitent de plus en plus que l'on tienne compte de leur demande. Peut-être est-ce en réaction à des formations trop bureaucratisées?

Toutefois, la diversité des projets étant plus importante, il est nécessaire, pour répondre à la demande, de multiplier les objectifs de formation et de les organiser dans différentes combinaisons. Les intérêts d'un tel changement résident, en partie, dans la force de travail d'une personne engagée au premier chef dans sa formation et dans la créativité engendrée par la multiplicité des approches proposées.

Un des autres objectifs est de répondre au mieux à la mise en adéquation des produits et des contenus de formation avec les particularités individuelles. Les acquis, les styles et les rythmes d'apprentissage sont des composantes intégrées dans l'organisation de la formation.

Deux tendances extrêmes de formation s'opposent. La première, bien qu'elle soit centrée sur l'apprenant, est entièrement *hétérostructurée* par les représentants de l'institution. C'est ce que nous appellerions une formation *mécaniste*. La deuxième, à l'opposé, aide l'individu à devenir plus responsable, plus actif, plus autonome dans sa vie sociale et professionnelle. La finalité devient alors de tendre, en fournissant les moyens et les appuis méthodologiques, vers une formation autostructurée donc autonomisante.

L'individualisation, quant à elle, est dans ces conditions un processus venant de l'extérieur, une volonté sociale qui s'adapte aux évolutions de l'environnement et aux projets personnels. Dans ces évolutions on peut identifier :

- les technologies nouvelles qui transforment le rapport homme/machine : l'homme passe d'une ère où la puissance musculaire était l'atout majeur à une ère où l'intelligence domine;
- les secteurs professionnels se modifient : certains disparaissent alors que d'autres, dans le tertiaire et la communication, sont en pleine croissance;
- les changements organisationnels remettent en cause les modes de travail tayloriens qui conditionnaient et qui conditionnent encore les activités professionnelles : les organisations nouvelles tentent, en complexifiant les tâches, de rendre les individus plus responsables et plus impliqués dans les résultats de l'entreprise;
- le cadre juridique de la formation continue des adultes (le droit à la formation, le crédit de formation individualisée, etc.) s'adapte, permet à chacun d'évoluer et l'y incite formellement.

L'individu est l'objet de mutations sociales et technologiques dont la maîtrise n'est pas parfaite. L'engrenage dans lequel nous avons mis le doigt nous oblige à être flexibles, à apprendre à apprendre, à être autonome, pour nous adapter aux situations nouvelles. Les structures de la formation professionnelle doivent en prendre acte et doivent s'organiser en fonction des nécessités économiques et sociales du moment.

En rendant donc plus efficientes les structures existantes et en entrant dans une relation de fournisseur à client, l'institution permet à chacun des partenaires de s'entendre sur les finalités de la formation.

2.2 Les pratiques d'individualisation à l'AFPA

J'ai identifié trois pratiques d'individualisation à l'autonomisation dans la formation professionnelle des adultes, qui correspondent à des étapes historiques :

- l'enseignement programmé faisant appel à des moyens comme l'enseignement assisté par ordinateur, le compact disque interactif ou des formes plus anciennes d'exercices organisés pour un travail individuel;
- la formation modulaire qui structure la formation en modules ou grandes fonctions du professionnel, à partir du référentiel de l'emploi;
- la formation individualisée qui reprend les modes précédents d'enseignement programmé et de formation modulaire, en les intégrant dans une démarche visant l'individualisation et mettant en œuvre l'autoformation assistée.

Les procédures et moyens que propose l'Association pour la formation professionnelle des adultes, en différents lieux et en différents services, m'ont permis d'établir une carte futuriste des différents niveaux possibles d'individualisation.

Cela me fait dire aujourd'hui que l'individualisation, telle qu'elle est traitée dans l'Association pour la formation professionnelle des adultes, relève de trois moments-lieux qui prennent en compte, non seulement les aspects pédagogiques de la formation mais aussi la gestion des apprentissages dans une réorganisation des structures.

1^er^ temps-lieu. — Les centres psychotechniques qui assurent une procédure d'accueil et d'évaluation pour une orientation en fonction des possibilités et des souhaits de l'individu.

2^e^ temps-lieu. — Des structures de formation qui gèrent des plans et des parcours individuels pour atteindre des compétences instituées.

3^e^ temps-lieu. — Une approche pédagogique et une relation éducative incluant des méthodes autoformatives mises en œuvre par les formateurs.

2.3 Les orientations actuelles de l'AFPA

J'ai observé et tenté de comprendre les réactions d'une institution de formation face aux pressions extérieures. J'en rappellerai les points essentiels.

- Ouvrir le système sur l'environnement pour mesurer le besoin des populations à former et l'évolution des entreprises.
- Concevoir des produits de formation directement issus du système de travail et prenant en compte le profil des personnes à former.
- Mettre en place une organisation qui permette de gérer les plans et parcours de formation (modules, séquences de formation et objectifs de formation).
- Structurer la logistique pédagogique avec des objectifs opératoires, articulables et combinables entre eux pour prendre en compte les acquis des stagiaires.
- Proposer aux stagiaires des méthodes et procédures pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques individuelles.

Cette première observation m'a permis de mettre à jour différentes possibilités qui permettent d'adapter les réponses formatives aux demandes particulières. Ces niveaux ne s'inscrivent pas actuellement dans un contexte unique, mais ils constituent l'association et la coordination d'actions menées en différents lieux et par différentes personnes.

3. LES AXES STRATÉGIQUES DE DÉVELOPPEMENT

3.1 Un entre-deux : espace de négociation

La création du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) en 1794 et celle de l'Association pour la formation professionnelle des adultes, en 1945, nous rappellent l'existence ancienne d'institutions prenant en compte les contraintes rencontrées par les adultes dans le monde du travail. Pourtant, ces organismes viennent tout juste de sortir de l'ombre.

Les lois de juillet 1971 éclairent la formation des adultes en reconnaissant ce droit aux travailleurs. La formation est devenue permanente, elle tente de répondre aux besoins personnels ainsi qu'aux impératifs sociaux et économiques.

Individualiser la formation, c'est mettre en place un processus qui prend en compte les individus en tant qu'êtres originaux. C'est reconnaître que chacun se distingue des autres par son caractère intrinsèque en admettant les différences, pour permettre une meilleure intégration des individus dans la société et dans le monde du travail.

L'opposition entre l'autoformation et l'hétéroformation permet de dresser et de repérer entre ces extrêmes des formes intermédiaires d'actions éducatives qui interrogent la responsabilité du sujet et son pouvoir sur sa formation. L'un des pôles ne pouvant exister sans l'autre, il semble nécessaire aujourd'hui, dans le cadre de la formation professionnelle des adultes, d'éclairer cette voie de l'autoformation où l'individu reprend sa place dans et avec les groupes organisés.

Mais en redonnant du pouvoir à l'individu, on s'expose à la critique, à la contestation et à une certaine déstabilisation, si chacun n'y est pas préparé. Pourtant il nous semble que c'est le prix à payer par une institution qui veut fournir une prestation de qualité et répondre ainsi aux demandes individuelles, tout en maintenant une cohérence d'ensemble et en jouant le rôle d'intégration et de socialisation qui lui incombe.

Dans ce rapport dialectique, où l'instituant l'emporte sur l'institué, nous avons espoir d'aboutir à des modes d'action où les notions de coresponsabilité, de coinvestissement et de coformation remplacent celles de stages standardisés.

Pour être structurante, la formation de l'adulte exige des acteurs qu'ils se situent, qu'ils confrontent leurs points de vue et choisissent ensemble les meilleures solutions. Elle place l'adulte dans un système où chacun de ses actes a une incidence sur sa vie, sur la communauté et sur l'environnement.

3.2 Perspectives

L'analyse des résultats de mon enquête tente de mettre en évidence les relations existant entre le niveau d'individualisation et l'autonomisation des stagiaires en formation. Des résultats significatifs montrent que globalement, plus les composantes de la structure formative sont autodéterminées par le stagiaire et plus il devient autonome dans ses apprentissages.

Ce qui semble également très important dans un système d'autoformation assistée avec une démarche d'individualisation autonomisante, c'est :

- d'intégrer le projet individuel en respectant l'identité du sujet et d'amener l'individu à un niveau de lucidité qui lui permette de décider lui-même;
- de proposer un dispositif d'apprentissage où les objectifs de formation sont proches des réalités professionnelles et tout au moins clairement définis.

L'individualisation devient un processus d'autonomisation si les structures proposent un échantillon de possibilités relativement aux moyens, aux contenus et aux objectifs qui se réfèrent soit à une finalité, soit à un projet social ou professionnel où l'individu peut s'inscrire tout en gardant sa spécificité.

Les facteurs d'autonomisation sont liés, selon moi, à plusieurs paramètres :

- une forte motivation qui trouve ses racines dans le projet qui conduit la personne à l'objectif qu'il s'est fixé;
- un apprentissage des procédures pédagogiques et des connaissances suffisantes pour réussir dans un système d'autoformation assistée (c'est-à-dire développer la compétence à apprendre);

- un appui et un suivi personnalisé pour accompagner la démarche du stagiaire au cours de la formation.

Cette réflexion traite plus du pourquoi individualiser que du comment le faire. Pourtant, si un travail important reste à faire pour mettre en œuvre de telles procédures issues de la recherche, une phase importante de projection est maintenant accomplie et la manière de parvenir à l'individualisation des formations s'inscrit dans une démarche que beaucoup ont déjà entreprise.

Dire aujourd'hui que l'individualisation de la formation professionnelle des adultes est la solution de tous nos maux est certainement s'engager sur une voie trop idéalisée. Mais ces méthodes, ces pratiques, cette philosophie soulèvent des questions fondamentales que chacun se doit de clarifier.

- Quelles sont les solutions que peut apporter un tel système?
- Sur quel système de valeurs repose-t-il?
- Quel est le système de gratifications qu'en attendent les acteurs?

L'individualisation nécessite un minimum de choix dans les composantes éducatives et un appui méthodologique dans les procédures d'apprentissage. Mais surtout, elle exige une cohérence d'ensemble afin de ne pas soulever l'insatisfaction et la démobilisation des stagiaires. Les objectifs visés, les modes de gestion et les moyens disponibles doivent être reliés et s'inscrire dans une démarche reconnue et acceptée par tous les partenaires engagés dans les changements souhaités.

L'adaptation de la formation aux particularités individuelles améliore la pertinence des prestations offertes aux individus. Et lorsque le projet personnel intègre les objectifs institués, la formation devient consonante avec les motivations profondes de la personne.

La limite entre une individualisation mécaniste et une individualisation autonomisante se situe dans le rôle que l'on attribue à l'individu. Dans le premier cas, il se conduit comme une personne docile et confiante et se dirige vers un objectif que d'autres ont tracé pour lui. Dans le deuxième cas, par contre, il devient un acteur responsable qui participe à son évolution et à celle de son environnement et enrichit ainsi le tissu social.

En définissant au préalable les objectifs opératoires et les structures qui permettront leur appropriation, les projets individuels ne sont pas écartés. Au contraire, l'existence des contraintes organisationnelles est reconnue et celles-ci sont acceptées dans une réalité dialectique. Dans cette mouvance, les conflits émergent, pour se compléter, entre l'individuel et le social. C'est certainement dans la gestion de ces conflits intérieurs et extérieurs que la formation prend corps et permet aux personnes d'évoluer.

Cependant je pense que les structures ne sont pas les seuls facteurs d'autonomisation dans les procédures de formation. Les relations entre formateurs et stagiaires permettent parfois de suppléer à l'inadaptation du contexte, pour le développement de la capacité d'apprendre à apprendre.

EN CONCLUSION

En différenciant l'individualisation mécaniste de l'individualisation autonomisante, j'ai tenté de mettre à jour l'intérêt de cette seconde approche qui reconnaît la capacité endogène de l'individu de se former lui-même. Dans une relation dialectique entre l'individuel et le social, l'individu socialise ses projets et, par son originalité et sa créativité, enrichit le tissu social. Si l'individualisation n'est pas l'autonomisation, elle peut associer les moyens et les objectifs pour y parvenir.

Peut-être aurait-il été préférable d'écouter parler de leur formation les stagiaires qui vivent dans un système individualisé, car ce que je viens de dire, bien que ce soit appuyé sur une démarche scientifique, est pour une bonne part le reflet de mes propres représentations.

L'avenir, par l'épreuve des faits, me renseignera, je le souhaite, sur l'efficacité du dispositif de formation que je dois animer.

RÉFÉRENCES

ENREGLE, Y. (1985).
Du conflit à la motivation — La gestion sociale. Paris : Éditions d'organisation.

HOFFMANS-GOSSET, M.-A. (1987).
Apprendre l'autonomie — Apprendre la socialisation. Lyon : Chronique Sociale.

LANDRY, C. (1987).
Les projets autodidactes en éducation des adultes — Fondements et interventions. Monographie, *31*, GREME.

LESNE, M. et MINVIELLE, Y. (1990).
Socialisation et formation. Paris : Païdeia.

LECLERC, G., NADEAU, J.-R. et SAUVÉ, L. (1987)
L'individualisation de l'enseignement à l'université : ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants, *Formation et prospective*, *6*.

PINEAU, G. (1980).
Les combats aux frontières des organisations. Montréal : Sciences et cultures.

PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE. (1983).
Produire sa vie — Autoformation et autobiographie. Saint-Martin.

PRÉVOST, H. (1990).
L'individualisation dans la formation professionnelle des adultes. Étude portant sur sept centres AFPA.

TRUMIER, L. (1989).
Quelques repères en matière de systèmes pédagogiques flexibles. Nantes : Document interne au CPTA.

VASSILEFF, J. (1988).
La pédagogie du projet en formation des jeunes et adultes. Lyon : Chronique sociale.

La formation andragogique à distance, outil de perfectionnement en milieu de travail

Jean Watters
Performa international

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, la formation à distance connaît dans le monde entier une croissance phénoménale. À tous les deux ans, plus de quatre mille éducateurs participent au colloque international de l'*International Council for Distance Education*, colloque qui attirait il y a moins de vingt ans seulement à peine quelques centaines de participants. Depuis quatre ans plusieurs réseaux internationaux de formation à distance ont vu le jour, entre autres le *Consortium international francophone de formation à distance*, le *Réseau interaméricain d'éducation à distance* et le *Commonwealth of Learning*, pour n'en nommer que quelques-uns.

Traditionnellement centrée sur la correspondance, la formation à distance utilise aujourd'hui une panoplie impressionnante de processus d'apprentissage et d'outils technologiques. Le nombre de recherches et d'écrits sur la formation à distance a quintuplé au cours de la dernière décennie (ERIC).

Le non-initié se perd littéralement dans ce domaine de formation en pleine croissance et se laisse facilement aveugler par l'utilisation de la myriade d'appareils technologiques qu'on y retrouve.

L'objet de cette communication est de ramener la formation à distance à sa plus simple expression par l'examen des éléments fondamentaux à partir d'un point de vue andragogique et selon un contexte de perfectionnement en entreprises.

1. Une approche andragogique à la formation à distance

L'andragogie est souvent décrite comme l'art et la science de faciliter l'apprentissage des adultes. En andragogie, l'accent est mis non pas sur le contenu, mais plutôt sur la démarche qui mène à l'acquisition et à l'application de ce contenu. L'andragogue ne se préoccupe pas seulement de l'aspect cognitif de l'apprentissage (le savoir) et de l'application des connaissances acquises (le savoir-faire), mais aussi des aspects sociologiques, psychologiques et affectifs de cet apprentissage (le savoir-être et les éléments environnementaux et contextuels).

La formation à distance traditionnelle, identifiée à la correspondance, se préoccupe d'abord et avant tout, par l'entremise de l'écrit, de la transmission et de l'acquisition de connaissances (le cognitif, le savoir) et parfois de l'application des connaissances acquises (le savoir-faire). Les aspects sociologiques, psychologiques et affectifs y brillent par leur absence.

En formation par correspondance, la communication est unidirectionnelle; l'apprenant se sent isolé; la rétroaction tarde à venir et le taux d'abandon est très élevé. Les institutions engagées dans ce type d'activités de formation à distance traditionnelle mentionnent souvent le nombre impressionnant d'étudiants inscrits à leurs cours, mais elles soulignent rarement le pourcentage qui les complètent.

Entre 1978 et 1985, la formation par téléconférence prend considérablement d'ampleur au Canada et tout particulièrement en Alberta, dans l'Ouest canadien. Ce mode de formation permet à des groupes d'apprenants situés dans différents endroits de participer simultanément, par l'entremise de lignes téléphoniques reliées à un système de haut-parleurs et de microphones, à un cours offert par un ou plusieurs professeurs. Dans ce mode de formation à distance, le taux de persistance chez les apprenants est très élevé. Ces résultats s'appuient sur les recherches de Boisvert (1987) et Watters (1985). Le haut taux de persistance des apprenants qui suivent des cours par téléconférence s'explique facilement. Les principaux inconvénients de la formation par correspondance y sont absents, c'est-à-dire le sentiment d'isolement des apprenants et l'absence de rétroaction immédiate. On retrouve aussi en formation par téléconférence les aspects psychologiques, sociologiques et affectifs absents en formation par correspondance.

2. LE GROUPE EN FORMATION À DISTANCE

Lorsqu'on aborde le sujet de l'utilisation des groupes en formation à distance, on soulève la colère des collègues plus orthodoxes qui affirment que lorsqu'on utilise des groupes dans un contexte de formation à distance, on ne peut parler de formation à distance. Il n'en demeure pas moins que des rencontres périodiques de groupes en formation à distance, où les apprenants jouent à la fois un rôle de consultants et de consultés, ont un effet bénéfique sur leur taux de persistance.

Au cours des dix dernières années, nous avons présenté des dizaines de conférences à ce sujet. Nous commençons souvent notre exposé par la même question, question dont les résultats sont apparus pour la première fois dans notre recherche de doctorat sur les fonctions et les tâches des intervenants en formation à distance : «Quel est votre style préféré d'apprentissage?» Un choix de trois réponses est présenté aux répondants :

- apprendre seul;
- apprendre en situation de classe ou de groupes;
- apprendre selon une combinaison des deux points précédents.

La majorité des répondants (entre 70 % et 80 %) optent pour la troisième réponse, c'est-à-dire une combinaison de travail individuel et de groupe, tandis qu'à peine 6 % préfèrent le premier, c'est-à-dire apprendre seul. Il ne faut donc pas se surprendre du taux élevé d'abandon dans les études par correspondance où l'apprenant doit apprendre seul.

L'utilisation périodique de rencontres de groupes dans des activités de formation à distance permet d'intégrer le savoir-être au savoir et au savoir-faire, ce qui assure par conséquent un taux plus élevé de persistance chez les apprenants.

Reconnaître le résultat de cette recherche fondamentale impliquerait pour plusieurs une sérieuse remise en question de leurs principes fondamentaux et de leurs pratiques concernant l'apprentissage en formation à distance.

Plutôt que d'accepter l'évidence, on préfère souvent, pour tenter de résoudre les problèmes d'abandon, encourager aveuglément l'utilisation d'une panoplie d'outils technologiques plus sophistiqués les uns que les autres. L'outil devient souvent une fin en soi plutôt qu'un moyen parmi d'autres d'atteindre un but. Il est malheureux qu'en formation à distance, comme dans d'autres domaines, il soit si facile de vendre l'utilisation de la haute technologie au détriment de l'utilisation de concepts simples et efficaces qui reposent sur des principes de relations interpersonnelles.

3. La formation à distance en entreprises à l'Université de Sherbrooke

Contrairement à ce qui se passe en France où par décret, un pour cent de la masse salariale est consacré au perfectionnement des employés, aucune loi similaire n'existe au Canada ni au Québec. Certains programmes gouvernementaux d'octrois et de crédits d'impôts encouragent les entreprises à offrir des activités de perfectionnement à leurs employés, et c'est souvent la grande entreprise qui prend avantage des programmes offerts.

Souvent, les employés des petites et des moyennes entreprises ne sont pas encouragés à se perfectionner. Au Québec, en 1991, une révision complète des programmes existants dans le domaine du perfectionnement viendra rectifier, nous l'espérons, cette situation. Nos voisins du Sud ont une meilleure tradition que nous dans le domaine du perfectionnement des employés en entreprises. Au Québec, il nous faudra retrousser nos manches et faire du rattrapage si nous voulons demeurer compétitifs sur le marché nord-américain et international.

Pour le perfectionnement de leurs employés, les entreprises font surtout appel aux institutions postsecondaires comme les collèges et les universités. Elles émettent cependant plusieurs plaintes à leur endroit : manque de flexibilité, lenteur, trop de théorie, absence de suivi, etc.

À la lumière des principes exposés au début de cette présentation, nous montrerons, à titre d'exemple, comment la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke dessert les entreprises en formation à distance.

En 1987, l'Université de Sherbrooke se lançait dans la formation à distance. Une collaboration fut établie avec une société privée afin d'assurer la distribution de cours dans toute la province. Cette collaboration fut abandonnée en 1988 afin de permettre à l'Université d'exercer un meilleur contrôle sur les cours offerts. Présentement, cinq cours sont offerts à distance par la Faculté d'administration (plus un cours d'anglais en association avec la Faculté des lettres et sciences humaines) dans le cadre d'un certificat en administration des affaires.

Chacun des cours est présenté dans une attrayante mallette noire qui contient le matériel écrit et des vidéocassettes. La distribution du matériel est confiée à une équipe de conseillers-représentants qui parcourent toute la province de Québec. Dès la première

année, plus de quatre mille cours furent distribués. Cependant, moins de 13 % des apprenants inscrits se présentèrent aux examens finaux. Peu d'étudiants se plaignirent de la qualité du matériel utilisé (qui était excellente d'ailleurs) et du fait qu'ils aient abandonné. Il faut se rappeler qu'en formation à distance, l'étudiant qui abandonne a tendance à se blâmer lui-même de son échec plutôt que de blâmer l'institution.

Conscients du fait que ce taux élevé d'abandon pourrait nuire à la réputation d'excellence de la Faculté, les responsables de la formation à distance décidèrent de prendre les mesures nécessaires pour rectifier cette situation.

À la suite de plusieurs consultations avec le Bureau de l'éducation des adultes de l'Université de Sherbrooke, les mesures suivantes furent mises sur pied sur une base expérimentale : encourager la promotion des cours auprès des entreprises plutôt qu'auprès des individus, créer au sein des entreprises des cercles d'apprentissage, offrir un encadrement plus serré (remise régulière de travaux plutôt qu'un examen final), téléphoner régulièrement aux étudiants afin d'assurer un bon suivi et former une équipe de tuteurs.

Malgré les coûts plus élevés entraînés par ces mesures, plusieurs expériences pilotes virent le jour entre 1989 et 1991. Le taux de succès des apprenants engagés dans ces formations, où l'on utilisait une combinaison d'apprentissage individuel et de groupe se situa autour de 80 %. Le taux de succès des étudiants non impliqués ne participant pas aux expériences pilotes demeura inchangé à 13 %. Forts du succès de ses expériences, les administrateurs de l'Université ont l'intention d'encourager la formation d'autres groupes d'apprentissage au sein des entreprises engagées dans la formation à distance. Ces expériences pilotes accusent présentement le plus haut taux de persistance au Québec chez les apprenants engagés dans des activités de formation à distance. (En 1987, seulement 37 % des apprenants engagés dans des activités de formation à distance au Québec les complétaient).

CONCLUSION

La formation à distance peut être un outil de perfectionnement efficace au sein des entreprises. Cependant, les recherches et l'expérience démontrent l'utilité d'offrir aux apprenants un bon encadrement. Cet encadrement peut prendre la forme de cercles d'apprentissage qui éliminent le sentiment d'isolement des participants et l'absence de rétroaction normalement ressentis en formation par correspondance. Ces cercles d'apprentissage assurent également un plus haut taux de succès.

À l'aube des années 2000, la formation à distance continuera de prendre plus d'ampleur. Les moyens les plus efficaces de l'offrir sont souvent les plus simples. Dans le domaine de la formation à distance, il faut au moins s'assurer que le côté humain de l'apprentissage suive une courbe parallèle ascendante à celle de l'utilisation des moyens technologiques.*

* Les résultats de notre deuxième enquête (1987) sur les fonctions et les tâches des intervenants en formation à distance seront publiés sous forme de plusieurs articles différents au cours des prochaines années.

RÉFÉRENCES

BOISVERT, D. (1987).
Comportements d'aide des apprenants en tant que membres d'un groupe en téléconférence. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

ELLIS, B. (1982).
Higher education by telephone. Livre écrit pour Trans Canada Telephone System.

LAFRENIÈRE, G. (1986).
«Exploration de modèles d'intégration de médias». Actes du colloque national sur l'enseignement postsecondaire à distance pour les francophones du Canada. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*. *XIV*(2), 42-47.

THIAGARAJAN, S. (1978).
The loneless of the long distance learner. *Audiovisual Instruction*, *23*(1), 22-39.

WANGDAHL, A. (1980).
Who are the correspondence students and what about their handicap of isolation. *Pedagogical Reports*, *13*. Lund : University of Lund, Department of Education.

WATTERS, J. (1985).
Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence, Prix Grégoire 1985. Thèse de doctorat. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

WATTERS, J. (1985).
L'importance du rôle du tuteur en formation à distance. *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 202, 3-6.

Modèle et formation aux métiers de la formation

Christian Alin

Professeur agrégé d'éducation physique et sportive
Université de Caen

Introduction

Le développement des technologies nouvelles d'édition et de communication à distance avec leur très grande potentialité d'interactivité pose à la formation des défis qu'il est urgent de relever.

Les trois unités de la tragédie classique (S. de Witte) : l'unité de temps, l'unité de lieu et l'unité d'action, qui régissent aujourd'hui les conceptualisations et les pratiques de formation vont devoir se maîtriser autrement.

Je pense que les métiers de la formation, sous peine de devenir rapidement obsolètes, devront :

- s'insérer dans une dynamique multimédia orientée vers une individualisation de la formation;
- entreprendre des stratégies de formation-action;
- médier les négociations de projets entre les différents acteurs (entreprise-formateurs-formés).

L'objet de la présente communication est de présenter des modèles de formation aux métiers de la formation et aux compétences nécessaires aujourd'hui aux formateurs pour affronter les enjeux formation-emploi auxquels sont soumis les entreprises et les établissements de formation.

Mon ambition est de poser le cadre d'un projet individualisé de formation articulant la formation personnelle et la formation professionnelle. Elle m'a conduit à essayer d'énoncer des principes, des règles et des éléments nécessaires à une mise en synergie de la culture universitaire, de la culture d'entreprise et de la culture multimédia.

Avant même de poser des règles énonciatives d'un projet de diplôme d'études spécifiques supérieures qui permettent aux deux mondes, l'entreprise et l'université, encore trop souvent éloignés l'un de l'autre, de donner ensemble du sens et du pragmatisme à la formation aux métiers de la formation, il m'a paru essentiel d'ouvrir une réflexion théorique et praxéologique sur le concept de formation et de retrouver un de nos itinéraires d'écriture autour du mot former.

1. Le concept de formation — proposition d'un modèle

1.1 Un étrange parcours

Étrange parcours que celui du concept de formation. N'est-il pas resté longtemps totalement visible, mais en même temps complètement caché, masqué par les concepts plus historiquement marqués d'éducation et d'enseignement! Éduquer, enseigner, c'était

Modèle et formation aux métiers de la formation

Christian Alin
Professeur agrégé d'éducation physique et sportive
Université de Caen

Introduction

Le développement des technologies nouvelles d'édition et de communication à distance avec leur très grande potentialité d'interactivité pose à la formation des défis qu'il est urgent de relever.

Les trois unités de la tragédie classique (S. de Witte) : l'unité de temps, l'unité de lieu et l'unité d'action, qui régissent aujourd'hui les conceptualisations et les pratiques de formation vont devoir se maîtriser autrement.

Je pense que les métiers de la formation, sous peine de devenir rapidement obsolètes, devront :

- s'insérer dans une dynamique multimédia orientée vers une individualisation de la formation;
- entreprendre des stratégies de formation-action;
- médier les négociations de projets entre les différents acteurs (entreprise-formateurs-formés).

L'objet de la présente communication est de présenter des modèles de formation aux métiers de la formation et aux compétences nécessaires aujourd'hui aux formateurs pour affronter les enjeux formation-emploi auxquels sont soumis les entreprises et les établissements de formation.

Mon ambition est de poser le cadre d'un projet individualisé de formation articulant la formation personnelle et la formation professionnelle. Elle m'a conduit à essayer d'énoncer des principes, des règles et des éléments nécessaires à une mise en synergie de la culture universitaire, de la culture d'entreprise et de la culture multimédia.

Avant même de poser des règles énonciatives d'un projet de diplôme d'études spécifiques supérieures qui permettent aux deux mondes, l'entreprise et l'université, encore trop souvent éloignés l'un de l'autre, de donner ensemble du sens et du pragmatisme à la formation aux métiers de la formation, il m'a paru essentiel d'ouvrir une réflexion théorique et praxéologique sur le concept de formation et de retrouver un de nos itinéraires d'écriture autour du mot former.

1. Le concept de formation — proposition d'un modèle

1.1 Un étrange parcours

Étrange parcours que celui du concept de formation. N'est-il pas resté longtemps totalement visible, mais en même temps complètement caché, masqué par les concepts plus historiquement marqués d'éducation et d'enseignement! Éduquer, enseigner, c'était

nécessairement former. La formation se posait comme allant de soi qu'il n'était pas utile d'interroger. Éduquer, enseigner, c'était s'adresser au jeune enfant, à l'adolescent; c'était lui donner une forme, le former à des valeurs, lui enseigner des savoirs, l'élever à la rigueur et à la discipline du maître.

Étrange parcours, parce que ce que désigne aujourd'hui le concept de formation n'est pas dû à une progressive extension, ni à une distribution particulière des itinéraires, de l'éducation et de l'enseignement, mais, au contraire, à une coupure radicale. Il ne constitue point leur prolongement en une autre forme; il s'institue et il institue de nouvelles voies, celle de la formation des adultes, celle de la formation permanente, celle de la formation continue.

Étrange parcours, parce qu'au-delà de cette rupture, il forge, par opposition et par complémentarité, un nouveau concept, celui de formation initiale. Si bien, qu'aujourd'hui, parler de formation, c'est penser la liaison «articulation formation continue et formation initiale», l'une ne masquant pas l'autre, mais au contraire lui permettant de se révéler.

Étrange parcours, parce que né dans un monde imprégné des valeurs de culture humaniste et de gratuité, il voit son extension et son développement liés à des données de plus en plus techniques et économiques. Né sur les rives d'une voie différente et originale d'enrichissement culturel et personnel, celle de la formation permanente (la Loi 1971), le concept de formation est devenu progressivement le lieu quotidien de nouveaux enjeux économiques et professionnels. La formation n'est-elle pas, à l'heure actuelle, un marché, le marché de la formation!

Étrange parcours, enfin, parce que, sans droit de cité et caché au sein de l'éducation et de l'enseignement, en ouvrant et portant la nécessité d'une professionnalité, il leur offre, ce que jusqu'alors on leur avait refusé, le sceau et les estampes accordés à un métier, mieux à une profession, à savoir une légitimité et la reconnaissance d'un savoir distinct de celui des profanes. Une distinction qu'il faut considérer comme importante et fondamentale quand on sait, qu'au nom de sa propre histoire individuelle tout un chacun se sent, dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, investi d'un savoir technique et pédagogique.

«Chacun, fort du fait qu'il est humanisé, qu'il parle, lit et s'est élevé dans une culture, fort du fait donc qu'il est allé à l'école, parfois pendant de longues années, est intimement persuadé qu'il sait tout de la pédagogie. Bardé de certitudes, affirmant des principes définitifs, il se considère comme au moins aussi compétent que son interlocuteur et s'attend à tout le moins à un échange d'égal à égal avec lui.» (S. de Wittes).

Parti des berges de la formation permanente, son parcours est aujourd'hui celui de la constitution d'une identité professionnelle, d'un langage professionnel.

Les diplômes d'études spécifiques supérieures (DESS) de formation de formateurs, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pour la formation des enseignants ont donc cette ambition de donner à leur métier des «savoirs objectifs, propres, constitués, légitimés et transmissibles, c'est-à-dire des savoirs dont on peut montrer et démontrer qu'ils permettent d'obtenir des résultats mesurables» (Jobert), que

ce soit dans le cadre de la formation continue ou de la formation initiale, dans le champ de l'entreprise ou dans celui de l'école.

1.2 Des questions différentes

Que dois-tu devenir, que dois-tu apprendre?

Telles sont les questions que posaient respectivement l'éducation et l'enseignement. Maintenant, l'une et l'autre auraient tendance à énoncer non une question, mais plutôt l'assertion suivante : «Pour devenir, il faut apprendre à apprendre». Il me semble que le concept de formation introduit de toutes autres interrogations, à savoir : «Que suis-je capable de faire?» «Quelle place j'occupe?» «Qui suis-je?»

Les premières questions sont celles posées par un éducateur et par un enseignant qui s'adressent à un éduqué et à un élève. Ils ont eux-mêmes fixé les réponses et déterminé les valeurs, les normes et les savoirs à s'approprier. Celles posées par le concept de formation sont énoncées par le formé lui-même, acteur d'un questionnement qui n'est pas n'importe lequel, mais celui de sa propre interrogation. La coupure est radicale, inversée et d'importance.

«Pour devenir, il faut apprendre à apprendre». L'assertion est essentielle parce qu'elle introduit le glissement d'une conception finaliste et arrêtée, fixant des buts à atteindre, à une conception évolutive et d'ordre processuel. Elle marque la liaison étroite entre le devenir et le faire, l'être et le savoir.

Le concept de formation reprend à son compte cette vision du monde et en fait le lieu même d'une rencontre entre trois ordres, celui du pouvoir-savoir, celui de l'autorisation, celui de l'énonciation en ce qu'elle relève avant tout de l'être, du Da-sein.

«Que suis-je capable de faire?» ouvre ce que nous appellerons avec M. Foucault le champ du pouvoir-savoir.

«Il n'y a pas de relations de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir qui ne suppose et constitue en même temps des relations de pouvoir.» (Foucault, 1985).

La question ouvre, non seulement le champ des savoirs et de la domination de la technique mais aussi et corrélativement, celui de la maîtrise au sens technique et politique du terme. Elle s'inscrit dans une logique d'adaptation et de changement d'une part et dans une logique de présence et d'implication, significative d'un investissement d'autre part. Elle donne corps à ce que nous appellerons la «logique d'investissement».

«Quelle place j'occupe?» s'intéresse aux rapports relationnels. Elle est significative de la marge de liberté qui est donnée au formé ou qu'il s'autorise à prendre. Elle marque sa parole. Elle ouvre ce que nous appellons un champ énonciatif d'autorisation. Le formé s'y détermine en tant qu'acteur et auteur. Elle s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes associant les acteurs concernés, autrement dit, dans ce que nous appellerons une logique de formation-action.

«Qui suis-je?» Éternelle question! Elle place l'instance du sujet dans sa quête personnelle et professionnelle. Elle est significative du sens donné par le sujet à son aventure dans le temps de la formation. Elle s'inscrit dans la dimension de la temporalité et de l'incertitude. Elle ouvre le champ de l'aventure, de l'adventura, du projet, du projet au sens sartrien du terme. Elle se situe dans la visée anthropologique de Kant et de Sartre où toute étude de l'homme, toute intervention auprès de l'homme doit l'aborder «non comme un objet qui s'insère dans la société mais comme processus sujet en cours de développement qui change, historique, qui se trouve inséré dans un projet général et qui est en même temps une subjectivité. (Sartre l'anthropologie in *Situation philosophique*). Elle est guidée par ce que nous appellerons une logique de projet.

Ces trois interrogations ne sont pas indépendantes. Elles sont liées l'une à l'autre. Chacune ne prend sens que dans l'éclairage des deux autres. Elles donnent du sens et instituent, dans le jeu même de leur interaction, des rapports de sens aux différents éléments et rapports de force d'une formation.

Sur quels éléments une formation peut-elle et doit-elle s'inscrire et, surtout, comment rendre compte des rapports de force et des rapports de sens dans une perspective spatiale et temporelle, diachronique et synchronique, telle est l'ambition de notre modèle et de son écriture?

2. UN MODÈLE

Un modèle n'est évidemment pas la réalité. Il est une distorsion, parfois une subversion du phénomène qu'il prétend représenter et que, pour autant, il contribue à mesurer. Imitation, reproduction ou représentation mathématique d'une réalité physique, il se pose différemment dans les sciences de la nature; le modèle est la pièce originale, mais universelle d'une collection que tout observateur peut à tout instant appréhender et retrouver. Dans les sciences humaines, il est aussi une pièce originale, mais au carrefour de multiples histoires humaines : celle du phénomène représenté, celle du concepteur et celle des lecteurs. Le modèle, dans les sciences humaines est donc essentiellement historicité et temporalité, alors que, dans les sciences de la nature, sa perspective est plutôt structurelle et synchronique.

L'écriture d'un modèle, particulièrement dans le champ des sciences humaines, est soumise à un double enjeu.

- Comment introduire la dimension et la lecture du temps dans l'espace d'écriture?
- Comment introduire et apprécier la distorsion due à l'implication des différents acteurs?

L'ambition de telles questions n'est pas mince. Elles mettent en jeu des paradoxes et des implications qui se vivent plus qu'ils ne se décrivent. Il me semble qu'elles nécessitent une recherche à trois volets : un volet praxéoloqique, un volet philosophique et un volet épistémologique.

Le volet praxéologique ouvre le champ concret d'un phénomène et pose en même temps ses méthodes d'investigation réflexive. Pour nous, le phénomène sera donc celui de la formation et les méthodes d'investigation seront celles que nous avons définies dans ce que nous appellons un dispositif ethno-archéologique de la formation. (Alin, 1990).

Le volet philosophique tente de ciseler une théorie de la formation ou plutôt une théorie du sujet en formation. C'est sur les rives d'une herméneutique dans la formation et d'une ontologie de la formation que nos pas se dirigent.

Le volet épistémologique travaille au pari que la science dont l'ambition est d'atteindre le général, l'universel ne passe pas nécessairement par l'approche exhaustive d'un phénomène dans son extension, mais doit considérer ce qu'il a de local, de particulier, d'individuel.

Les modèles classiques de représentation de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, qu'ils soient de type linéaire comme ceux issus de la pédagogie par objectifs (d'Hainault, Mager) ou triangulaires comme les nombreux modèles didactiques ou pédagogiques (Léon, Develay, Meirieu), systémiques (De Corte) posent les différents éléments qui leur semblent constituer la structure de l'acte d'éducation d'enseignement ou de formation dans un espace à une ou deux dimensions. La dynamique du temps y est rarement abordée si ce n'est, parfois, par la présence d'une flèche (Meirieu).

Le modèle que je voudrais présenter s'installe dans un espace à trois dimensions où, ce qui est d'ordre diachronique, est représenté par des axes verticaux, des plans horizontaux et ce qui d'ordre synchronique, par des strates.

— Trois axes diachroniques porteurs de sens

Les trois axes diachroniques représentent trois logiques de formation : la logique d'investissement, la logique de formation-action et la logique de projet.

Dans le champ des sciences humaines, j'appelle logique «ce qui est au principe des dires et des actes d'un système ou d'un acteur» (Alin, 1990). Elle est ce qui les fait prioritairement agir d'une certaine façon et pas autrement. Ces trois logiques portent le sens fondamental de l'action de formation. Elles peuvent fonctionner de manière totalement indépendante ou au contraire en synergie. Il n'est pas rare de rencontrer des formations de type disciplinaire ou technique qui soient essentiellement guidées par les impératifs d'adaptation, de changement, de maîtrise et d'efficacité technique, au mépris des aspirations du formé et selon des méthodes pédagogiques uniquement magistrales. La logique d'investissement joue alors à plein, au moins sur son volet économique car, sur celui de l'implication du formé, elle peut, faut de motivation, rencontrer des résistances au changement. Comme on dit! De même, par peur de ne pas atteindre les objectifs prévus, par souci de finir le programme, de nombreux formateurs s'attachent à une logique de transmission de savoir. D'autres, au contraire, optent pour une logique de formation orientée vers des problèmes à résoudre. Ils placent le formé dans une situation d'appropriation collective et active. Ils ne le positionnent pas dans une situation d'apprentissage individuelle et passive, mais s'ils mettent là en œuvre une logique de formation-action, encore faut-il, que celle-ci ne se déroule pas dans un vide social et institutionnel. Enfin, il faut bien constater que la logique de projet est souvent envisagée sous son aspect programmatique. Les finalités et le sens de la formation sont oubliés au profit des productions immédiates et techniques. La plupart du temps un seul point de vue est privilégié, celui du formateur ou celui du formé, celui de l'entreprise ou celui de l'employé. La tension et la dialectique qui nécessairement s'instaurent entre les différents projets des acteurs d'une formation sont rarement prises en compte.

Nous postulons les hypothèses suivantes :

- Ces trois logiques de formation qui prennent leur source dans les trois questions que nous avons énoncées (Que suis-je capable de faire? Quelle place j'occupe? Qui suis-je?) ont des effets sur tous les aspects théoriques et pratiques d'une action de formation.
- Aujourd'hui, dans le contexte économique, culturel et social qui est le nôtre, ces trois logiques doivent fonctionner en synergie et non d'une manière indépendante si l'on veut simultanément optimiser une formation personnelle et professionnelle.

Le modèle que nous proposons tente de donner une intelligibilité à ces effets et la première ligne de lecture situe les niveaux, les domaines, les champs, les actions qui composent une action de formation. Nous les avons rassemblés sous le terme générique de strates, car ils sont chacun une couche spécifique de l'action de formation, indépendants mais solidaires de l'ensemble.

— Cinq strates synchroniques, significatives de rapports de forces

Toute formation s'appuie sur des fondements, des conceptions qui orientent ses choix. Elle se fixe des objectifs et détermine des modalités, des dispositifs, des moyens pour les atteindre.

Nous avons identifié cinq couches structurelles de la formation en ce sens qu'elles établissent le lieu d'échange et de rapports de forces entre diverses conceptions, modalités, pratiques de formation; il s'agit des cultures de la formation, des plans discursifs de formation, des stratégies de formation, des praxis de formation et des compétences de formation.

Notre hypothèse est que ces cinq strates recouvrent l'ensemble du processus de la formation (voir annexe générale, page 824).

2.1 Les cultures de formation

Toute formation s'appuie sur des valeurs, sur des normes ou sur des nécessités. Qu'elles soient explicites ou implicites, acceptées ou déniées, elles sont présentes. Elles sont aussi contingentes. Elles vivent et évoluent avec l'histoire. Si, il y a peu de temps encore, elles puisaient leur force dans le monde de l'éducation, de l'enseignement, de la formation initiale, il n'en est plus de même aujourd'hui. Le monde social, et particulièrement celui des entreprises, la formation continue et ses exigences d'efficacité, la nécessité de savoirs toujours plus performants, la formidable explosion des moyens de communication et de diffusion les ont considérablement renouvelées. Un renouvellement qui nous semble s'effectuer au sein de trois cultures : la culture d'entreprise, la culture universitaire et la culture multimédia.

2.1.1 La culture d'entreprise

Sujet longtemps tabou dans le monde des éducateurs, des enseignants et des formateurs, la culture d'entreprise était considérée, tout au moins en France, comme le signe de l'exploitation de l'homme, complètement inféodée aux seuls objectifs du marché économique. Son statut a radicalement changé aujourd'hui. Ses qualités d'innovation,

de création et de prise de risque en font un élément fort pour aider l'homme à changer et à s'adapter. Elle a, de surcroît, en développant la formation des adultes, conquis de véritables compétences en matière de formation. Mais elle n'est pas sans danger. Autrefois rejetée, elle a tendance à devenir l'unique valeur, le seul référent, ce qui a pour conséquence de faire prévaloir la logique d'investissement sur ses seuls aspects économiques.

2.1.2 La culture universitaire

Contrairement à ce que l'on pourrait logiquement penser, la culture universitaire n'est pas de tradition dans le monde de la formation. Orientée vers la recherche, la quête de la connaissance et du savoir, la formation était loin de ses préoccupations. L'universitaire n'a pas à s'occuper de pédagogie. Le savoir, seul, est digne de son intérêt. Le dialogue difficile entre les universitaires et les enseignants du premier et du deuxième dans la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres est là pour l'attester. Ce n'est que très récemment que l'université, notamment par la création des sciences de l'éducation, a abordé la formation comme un champ possible de connaissance et d'intervention. Mais le label de scientificité des produits issus des sciences humaines en général et des sciences de l'éducation en particulier est loin d'être acquis. Il n'en reste pas moins que les compétences de la culture universitaire en matière de recherche, d'innovation et d'écriture en font un élément déterminant quant à la possibilité de rendre l'homme acteur de sa formation.

2.1.3 La culture multimédia

La méfiance des enseignants et des formateurs envers les technologies modernes est légendaire. Beaucoup restent attachés au papier-crayon et à la communication directe en présence de leurs élèves. Quand elle se dissipe, c'est alors le tout technologique, le tout audiovisuel ou informatique prend place. Où sont, finalement les enjeux?

Le développement des technologies nouvelles, d'édition et de communication à distance avec leur très grande potentialité d'interactivité pose à la formation des défis qu'il est urgent de relever. Les trois unités de la tragédie classique : l'unité de temps, l'unité de lieu et l'unité d'action, qui régissent aujourd'hui les conceptualisations et les pratiques de formation, vont devoir se maîtriser autrement. Les métiers de la formation, sous peine de devenir rapidement obsolètes, doivent s'insérer dans une dynamique orientée vers une individualisation de la formation. La culture multimédia doit faciliter la mise en œuvre d'une stratégie de formation-action négociée entre les différents acteurs (entreprises, formateurs, formés). Elle n'est cependant pas sans écueils. Une référence absolue à celle-ci prend le risque de privilégier le technologique aux dépens de la force du travail d'équipe.

Il nous semble que le concept de formation ne peut pas s'envisager, aujourd'hui, sans faire référence à ces trois cultures. Elles constituent les points d'appui de la formation. Autrement dit, les valeurs, les normes, les nécessités qu'elles représentent orientent tous les actes, les dispositifs, les stratégies, les compétences qu'exige un processus de formation.

Nous énonçons l'hypothèse que leur mise en synergie facilitera l'optimisation d'une formation personnelle et professionnelle adaptée aux enjeux actuels de société et de vie individuelle. Nous pensons particulièrement à la liaison «formation-emploi».

2.2 Les plans discursifs de formation

Les plans discursifs de formation situent des domaines d'études et caractérisent les règles énonciatives qui vont définir des contenus de formation.

Nombreuses sont les discussions pédagogiques qui avortent en laissant à leur participant un goût amer d'inefficacité et de temps perdu. Une des raisons se situe dans le fait que chacun intervient sur un plan discursif différent de celui de son interlocuteur en croyant parler de la même chose. Celui-ci parle de ses difficultés de mise en place d'une pédagogie différenciée, celui-là aborde aussi des problèmes de pédagogie différenciée mais s'intéresse plutôt aux connaissances, aux savoirs différenciés? Cet autre postule que «tant que les programmes ne seront pas changés, on ne pourra rien faire! Comment peuvent-ils se comprendre. Ils sont sur des plans discursifs différents? Le premier aborde des problèmes pédagogiques; le second pose des questions de didactique; le troisième appelle les instances institutionnelles; quant au dernier, il se préoccupe de l'évaluation. Seule, une intelligence de leur discours qui leur permettrait de se repérer et de se situer les uns par rapport aux autres les aidera non pas à aboutir forcément à un consensus, mais à débattre en connaissance de cause.

Ces quatre domaines d'études : l'institution, la didactique, le pédagogique, l'évaluation sont à distinguer et constituent des passages obligés quant à la détermination d'un contenu d'enseignement ou de formation.

- Le plan institutionnel fixe les conditions juridiques, officielles de la formation. Il lui donne sa légitimité et préside à son organisation.
- Le plan didactique pose le choix des savoirs à enseigner au regard de l'ensemble des connaissances scientifiques et techniques disponibles. Il fixe aussi les conditions de validité des contenus de formation.
- Le plan pédagogique s'intéresse à la mise en œuvre de ces connaissances, aux méthodes et démarches pédagogiques pour les transmettre. Il détermine les conditions de faisabilité des contenus de formation.
- Le plan de l'évaluation examine les problèmes liés au contrôle et à l'appréciation des effets et des coûts de la formation. Il aide à apprécier la fiabilité des contenus de formation.

Parce qu'ils posent explicitement les problèmes de légitimité, de validité, de faisabilité et de fiabilité, ces quatre plans de discours nous amènent à formuler l'hypothèse qu'ils recouvrent l'ensemble des règles énonciatives des contenus de formation.

2.3 Les stratégies de formation

La stratégie est «l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but» (Larousse). C'est au travers des dispositifs qu'elles mettent en place que les formations caractérisent les stratégies qu'elles choisissent pour atteindre leurs bjectifs. Un

dispositif est un ensemble de règles méthodologiques et de conditions matérielles définies selon une stratégie. Nombreux sont les dispositifs de formations. Quatre dispositifs de formation semblent cependant se détacher et regrouper l'ensemble des dispositifs possibles, soit en eux-mêmes, soit par leur combinaison.

2.3.1 L'alternance

L'alternance vise la mise en place de stratégies de temps et de lieux de formation fonctionnant dans une dynamique d'aller-retour et d'échanges réciproques. Elle constitue à l'heure actuelle l'un des dispositifs les plus prisés pour renouveler les procédures traditionnelles de formation, et ce, tant dans la formation initiale que dans la formation continue. Issue, en France, de pratiques créées par les Maisons familiales rurales, reprise dans le cadre de la formation des adultes et de la formation permanente, elle connaît aujourd'hui un développement important. La logique de formation-action lui est profondément attachée.

2.3.2 La formation-maison

La formation-maison est cette expression classique d'une unité de lieu, de temps et d'action pour la formation. Sa préoccupation essentielle est la transmission d'un savoir, d'une culture spécifique. La stratégie de formation privilégiée est celle de la diffusion, par des animateurs, de savoirs précis programmés et créés par des concepteurs «maison» ou par des organismes experts. Dans l'enseignement, ce sera la diffusion des programmes pédagogiques par des enseignants-formateurs sous le contrôle de l'inspection. Dans l'entreprise, ce sera la diffusion, sous le contrôle de la hiérarchie, de savoirs précis adaptés aux exigences de la production, grâce à l'aide de mallettes pédagogiques que l'animateur-formateur sera allé chercher à la «maison-mère». C'est la stratégie de la démultiplication avec tous les gages d'unité et d'homogénéité que l'on peut en attendre, mais aussi tous les risques de perte d'information qui lui sont attachés.

2.3.3 L'hétéroformation

L'hétéroformation est un dispositif qui met en place divers circuits d'échanges. Il se fonde sur l'aide et sur le soutien que l'autre peut apporter, qu'il soit le maître bardé de tout son savoir et de toute sa légitimité ou simplement un pair attentif aux mêmes questionnements. Il met en place soit des dispositifs restreints de compagnonnage, soit des dispositifs de groupe-référence et de travail collectif qui s'appuient sur la dynamique de l'équipe. Sa stratégie privilégiée est celle de l'interactivité.

2.3.4 L'autoformation

L'autoformation place en son centre la dynamique d'un sujet acteur de bout en bout de sa propre formation. La logique de projet en est le ressort essentiel puisqu'elle exige de grandes qualités de responsabilité et d'autonomie. L'autoformation n'est pas un dispositif sans aucun recours possible à des éléments ou à des personnes ressources. Elle signifie simplement que le sujet conduit entièrement son itinéraire de formation en faisant appel ou non à des relais d'aide et d'assistance.

Ces différentes stratégies ne s'excluent pas. Elles ont toutes leur pertinence. Nous formulons l'hypothèse qu'il y a un grand avantage à tirer parti de leur combinaison pour optimiser les effets de la formation.

2.4 Les praxis de formation

Pourquoi ce terme de praxis? Pourquoi ne pas choisir un terme plus simple et plus accessible tel que celui de pratique?

Du mot πραχειν, agir, le terme engendre d'abord et avant tout l'action. Après Kant qui le valide dans le champ politique, la philosophie marxiste lui confirme cette signification d'action et de transformation du monde. L'existentialisme sartrien le pose comme ce par quoi l'être se révèle dans l'histoire (Larousse).

S'en tenir au terme de pratique serait certes faire référence à l'action (pratique : étymologiquement vient du grec πρακτιχοσ, de πρασσειν, faire), mais justement à la seule action dans son aspect visible et concret de transformation. Or ce que nous voudrions signifier, c'est l'essence même de l'action dans son histoire, dans sa présence au monde. La pratique est factuelle alors que la praxis est réalisation d'une idée (Kant), d'une théorie (Marx), d'un projet (Sartre). La formation est avant tout une aventure humaine, une histoire humaine. Plus qu'une pratique, elle est une praxis à savoir une action, une «trans-formation» et une histoire. En ce sens, les praxis de formation sont les réels enjeux de la formation. Elles sont au cœur des problématiques de changement.

Quatre praxis nous apparaissent comme déterminantes dans une action de formation : l'ordre symbolique, l'ordre corporel, l'ordre spatiotemporel et l'ordre énonciatif.

2.4.1 L'ordre symbolique

Il n'y a pas de formation qui ne mette en jeu des représentations, des désirs, des fantasmes. Le plus souvent ceux-ci sont implicites, mais leur lecture et leur identification est un enjeu essentiel à la réussite d'une action de formation. Faute de les percevoir, combien de formateurs se sont retrouvés désarmés devant les résistances et les actions de déni de leurs élèves ou devant, tout simplement, leurs propres réactions.

2.4.2 L'ordre corporel

Il n'y a pas d'action de formation sans implication corporelle. Chacun sait bien que la façon dont il vit une situation se ressent d'abord par le corps. Le simple intérêt ou le refus se traduisent dans des attitudes que l'on ne peut longtemps camoufler. Il est important pour un formateur d'en connaître quelques-unes, de les rapporter aux cultures et aux habitus qui leur correspondent. Connaître ses propres réactions et ses sensibilités kinestésiques lui sera d'une aide précieuse pour mettre en œuvre des attitudes de disponibilité et d'écoute. Le corps est action, il est même le symbole du faire par opposition au monde des idées. Il est aussi celui qui porte le plus les marques du changement. Il est transformation. Enfin, il s'inscrit dans une histoire qui l'assigne souvent à résidence, c'est-à-dire qui lui dicte implicitement ou explicitement sa vérité et ce parfois sans que la raison n'ait son mot à dire. Le corps est aussi le révélateur d'ambiguïtés, de l'ambiguïté. Il est

images et masques. Il est jeu. Il est plaisir. La réussite ou l'échec d'une formation a beaucoup à voir avec l'ordre corporel. Un ordre bien souvent délaissé au profit des idées et de la raison.

2.4.3 L'ordre spatiotemporel

Une formation ne se réduit pas à un calendrier de dates ou à un planning d'utilisation de salles. Une action de formation, c'est surtout une dimension spatiotemporelle qui intègre la durée, le temps existentiel, ce que J. Ardoino nomme la temporalité. Chacun sait bien que le vécu d'un stage est déterminant quant à son efficacité et à son évaluation. La praxis spatiotemporelle appréhende le temps et l'espace de la formation dans une perspective d'action, de transformation, d'histoire, de temporalité. Autrement dit, toute programmation, toute planification devra être soumise au jeu du rythme et du temps vécu des stagiaires. Il y a, là, un jeu fin de remise en cause possible des organisations, des pratiques, des séances prévues et programmées. Toute une attitude et une gestion de l'incertitude qu'il n'est jamais facile d'acquérir ni pour l'institution, ni pour le formateur, ni pour le formé. L'institution a commandé la formation; elle est soucieuse qu'elle se termine. Le formateur est préoccupé par son programme. Le formé aime bien connaître les bouts et les aboutissants de son stage. Il est pressé de posséder les compétences qu'il est venu chercher pour les mettre en pratique «demain matin».

2.4.4 L'ordre énonciatif

Il n'y a pas de formation sans la mise en jeu pour chacun de ses acteurs d'un «je» énonciatif qui pose, qui place leur acte de parole. Chacun parle d'une certaine place, l'institution, l'entreprise, le formateur, le formé. «Aucune parole ne peut échapper au champ de son inscription dans un système de place» (Flahaut). L'ordre énonciatif pose le caractère individuel de la langue. Il caractérise le jeu que chacun des acteurs de la formation va devoir opérer dans sa quête identitaire et dans l'opération de reconnaissance que la formation engendre nécessairement. Pensons aux sempiternels tours de table des débuts de formation. L'ordre énonciatif va être au cœur des rapports de force qui vont se jouer entre les différents participants.

Ces praxis de formation pourraient sembler à certains bien abstraites et loin des techniques et des pratiques. En fait, elles en sont le cœur, l'énergétique, la dynamique. Nous énonçons l'hypothèse que ces quatre praxis circonscrivent des enjeux qui devront être abordés de la façon la plus pertinente et la plus authentique possible si la formation veut avoir une chance de réussir.

2.5 Les compétences de formation

La formation est interaction. Les conflits et les rapports de force font partie de son itinéraire. L'expérience nous montre que ceux-ci sont constamment présents mais opaques et non visibles dans toutes les strates de formation que nous avons décrites. Peut-être qu'ils commencent à se rendre explicites et visibles quand on aborde le final de la formation, ses objectifs terminaux, les compétences à acquérir. Ils génèrent alors ce que nous avons appelé des tensions en formation qui sont des difficultés, des contradictions, voire des paradoxes, que l'on ne peut éviter. Aborder le concept de formation,

c'est repérer et surmonter des difficultés, dépasser des contradictions et vivre des paradoxes.

«Former, drôle de praxis et de discours qui consiste à créer des formes sans en être l'auteur, à être effacé et présent, à se situer ni sur l'ordre du don ou de la dette, ni sur celui de la mission ou du militantisme, mais sur celui d'une rencontre qui ne va durer que le temps d'un espace, d'un temps, telle une empreinte sur le sable que la vague vient effacer et du coup, ouvrir de nouveaux possibles.» (Alin, 1990).

Pour gérer une telle complexité, il faut, aux métiers de la formation, des compétences multiples. Beaucoup diront qu'il faut savoir organiser, encadrer, étudier, conseiller, négocier, animer, médiatiser, etc. La liste peut être longue si l'on cherche à accorder à chaque moment de l'acte de formation une compétence spécifique. Pour ce qui concerne les métiers de la formation, de grandes compétences principielles et génériques semblent se détacher et donner sens à toutes les autres. La formation doit avoir de la flexibilité et du jeu. Elle doit pouvoir réaliser ses objectifs, être pragmatique, opérationnelle et efficace. Elle doit faire le tour des problèmes à résoudre. Elle doit ménager des conditions d'écoute et de disponibilité. Nous proposons quatre grandes compétences : le je(u), l'écoute, la synthèse, l'opérationnalisation.

2.5.1 Le je(u)

La compétence joue ici sur un double registre. Celui du «je énonciatif», porteur d'une parole, d'une autorisation qui engage le formateur sur le chemin de l'authenticité et de l'implication. Elle est à ce moment assurément guidée par la logique de projet. L'autre registre est celui de la stratégie, de la flexibilité, de la marge de liberté dont tout acte de formation doit se munir et surtout qu'il doit laisser aux autres. C'est plutôt la logique d'investissement et la logique de formation-action qui guideront ses pas. Exigeant, la compétence du je(u) demande au formateur d'être au fait de son désir de formation et d'être au clair avec les rapports de pouvoir-savoir qu'il instaure dans ses actes de formation. Son histoire de vie et son parcours professionnel seront déterminants.

2.5.2 L'écoute

L'écoute est cette compétence qui consiste à adopter une attitude positive et volontaire en jouant le paradoxe d'une forte implication associée à une non-intervention directe. En même temps qu'elle déploie un espace-temps d'interlocution largement ouvert au partenaire de l'échange, elle demande au formateur de naviguer judicieusement dans les eaux parfois difficiles de l'altérité. Autrement dit, elle exige de lui qu'il accepte paradoxalement d'être formé par le formé. Elle est d'importance dans toutes les opérations d'une action de formation : mesurer l'écart éventuel entre la commande et la demande, évaluer les enjeux symboliques, énonciatifs, corporels, spatiotemporels de la formation, négocier, animer, etc.

2.5.3 La synthèse

Être capable de donner aux événements et aux productions, qui adviennent de la formation, tout à la fois un sens, une légitimité, une validité, une faisabilité et une fiabilité qui conviennent à tous et qui les engagent résolument à l'action, tel est l'enjeu d'une synthèse. C'est une opération discursive difficile. Elle exige des qualités de formalisation et de modélisation. Elle demande la maîtrise d'un savoir spécifique associé à une culture interdisciplinaire. Elle associe l'imagination et la rigueur. Elle présuppose un sens éthique et un respect des donnés qu'elle transforme nécessairement. La synthèse peut s'opérer dans le calme et le temps de réflexion de l'écrit. Dans l'acte de formation, elle agit le plus souvent à chaud, dans l'instant présent. Elle consiste, alors, à dégager une problématique, en s'appuyant sur les discours et les productions des stagiaires, permettant à chacun de comprendre et de se situer.

2.5.4 L'opérationnalisation

Le terme est long. Il n'en finit pas. Peut-être qu'on doit déceler dans sa longueur d'énonciation la présence et la signification d'un processus. Nous avons choisi de privilégier ce sens en le combinant aux notions d'action et de pragmatisme. La formation ne peut se contenter de discours. Elle doit produire des effets. Elle doit être résolument «perlocutoire» au sens d'Austin : «Quand dire, c'est faire». Osons : «Quand former, c'est faire».

Nous posons l'hypothèse que la maîtrise de ces quatre compétences commande dans le champ de la formation toutes les autres. Leur mise en œuvre, devant la complexité de la formation, se déroule dans des jeux de tensions qu'il conviendra de dépasser ou d'accompagner.

2.5.6 Les strates de formation : quel ordre?

Deux strates sont à détacher : celles qui sont au seuil et au final du processus de formation, respectivement la strate des cultures et celle des compétences. Elles constituent les bornes diachroniques du processus de formation. Les trois autres strates déplient les étendues pratiques sur lesquelles vont se dérouler les actes même de formation, à savoir les contenus, les dispositifs et les enjeux de formation. Elles ont une perspective plus synchronique. On portera une attention particulière à la strate des enjeux de formation. Elle est la strate dynamique et énergétique qui va faire existentiellement vivre la formation.

Il convient de bien comprendre que ces strates et ces axes sont dans une interaction dynamique. En outre, l'écriture de leur présentation discursive et théorique ne préjuge pas de l'ordre dans lequel et par lequel on se doit d'aborder une action de formation. Peu importe, trop de données complexes et aléatoires viendront perturber les prévisions les plus rigoureuses et le mieux affinées. L'important réside dans la permanence et dans la possibilité de leur intellegibilité par tous les acteurs de la formation et particulièrement par les professionnels des métiers de la formation.

2.5.7 Des éléments pragmatiques de formation

De la rencontre de trois axes, porteurs de sens, et de cinq strates, étendues de rapports de forces, le modèle fait apparaître des tableaux à double entrée, qui positionnent aux croisements des lignes et des colonnes des éléments concrets et pratiques de formation. Ceux-ci portent les caractéristiques des axes sur lesquels ils sont placés et des strates sur lesquelles ils reposent. Leur place et leur position est porteuse de sens. Au centre des axes et de la strate, l'élément ou les éléments prioritaires qui sont au principe des jeux de rapports de sens et de rapports de force en présence. Nous les avons appelés les éléments noyaux de la formation. Ils sont au nombre de cinq, un par strates. Ce sont la multiréférentialité pour la strate des cultures, le contrat de formation pour les plans discursifs, le mémoire pour les stratégies, le je(u) pour les praxis de formation et le rapport pouvoir-savoir pour les compétences.

La place des autres éléments est fonction de la rencontre entre l'axe et la strate, entre les logiques de formation et la strate. Ils peuvent se situer selon leur caractéristique, soit à cheval sur deux espaces et sur un axe, soit sur un seul espace et rattaché à un axe. Ils constituent chacun un problème à résoudre en tenant compte de la dynamique de sens des logiques de formation et des rapports de force qui sont présents sur la strate. Leur ensemble détermine un objet d'étude ou d'intervention en formation. Nous les avons déjà évoqués lors de notre examen des strates de formation. Notre modèle développe donc cinq objets d'études ou d'intervention correspondant aux cinq strates de formation :

- les points d'appui de la formation pour les cultures;
- les contenus de formation pour les plans discursifs;
- les dispositifs de formation pour les stratégies;
- les enjeux de formation pour les praxis;
- les tensions en formation pour les compétences.

Notre modèle donne naissance à cinquante sept éléments pragmatiques de formation. Leur nombre a peu d'importance. On peut en déterminer bien d'autres. Ce qu'il est important de considérer, c'est qu'ils sont des problèmes théoriques et pratiques à résoudre et qu'ils instituent entre eux des rapports de force et des rapports de sens selon leur place et leur position.

Il nous semble important d'avancer une dernière notion qui donne corps de manière générique aux rapports de sens et de force que crée notre modèle, la notion de «bascules de représentation».

«Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir» (Foucault, 1984).

Regarder autrement les mots et les choses n'est pas facile. La connaissance se dérobe toujours quand il s'agit d'aborder du nouveau. Elle aime tant ce qui est connu et apprécié. Or, «former, c'est participer à la création des conditions d'une émergence autonome du sens; c'est permettre aux signes de faire sens. Ce qui interpelle n'est pas automatiquement signification.» (Bachelard, 1983).

En essayant de suivre les hypothèses de G. Bachelard et de M. Foucault, nous avons conçu le concept de bascules de représentation. Il s'agit de repérer et d'énoncer les représentations porteurs ou obstacles à l'émergence d'un regarder autrement, d'un penser autrement, d'un vivre autrement sur les mots et les choses, sur le monde et soi-même.

Nous avons tenté d'énoncer pour chaque logique de formation la bascule principielle de représentation qu'il convenait de poursuivre et les règles méthodologiques à mettre en action. Ainsi, pour chaque strate de formation, nous avons déterminé une bascule de représentation et des règles opératoires pour chaque dimension. Sur les fiches, nous faisons apparaître l'élément pragmatique de formation que nous avons déjà identifié lors de l'examen des strates.

Ce travail théorique que nous venons de présenter est issu de notre travail de thèse soutenue en mai 1990 à l'Université de Caen, sous la présidence de G. Mialaret, et de notre pratique quotidienne de formateur dans le champ de la formation d'adultes et de la formation de formateurs. Il se veut être une simple formulation d'hypothèses d'action, toujours révisables et falsifiables, au service d'une intelligibilité des situations, des actions et des conduites de formation, au service du sens que nous donnons au mot FORMER.

RÉFÉRENCES

ALIN, C. (1990).
Je, Je(ux) et En-Je(ux) d'énonciation. Les stratégies de discours d'enseignants-formateurs dans des situations de communication professionnelle. Caen : Université de Caen.

ARDOINO (1980).
Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris : Unesco.

AUSTIN, J.L. (1970).
How to do things with words. Université d'Oxford, (Traduction française de G. Lane, Paris 1970).

BACHELARD, G. (1983).
La formation de l'esprit scientifique. Paris : J. Vrin.

FOUCAULT, M. (1983).
Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris : Gallimard.

FOUCAULT, M. (1984).
L'usage des plaisirs. Histoire de la sexualité (tome 2). Paris : Gallimard.

RICŒUR, P. (1969).
Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique. Paris : Le Seuil.

HERMEL, P. (1988).
Le management participatif. Sens, réalités, actions. Éditions d'Organisations.

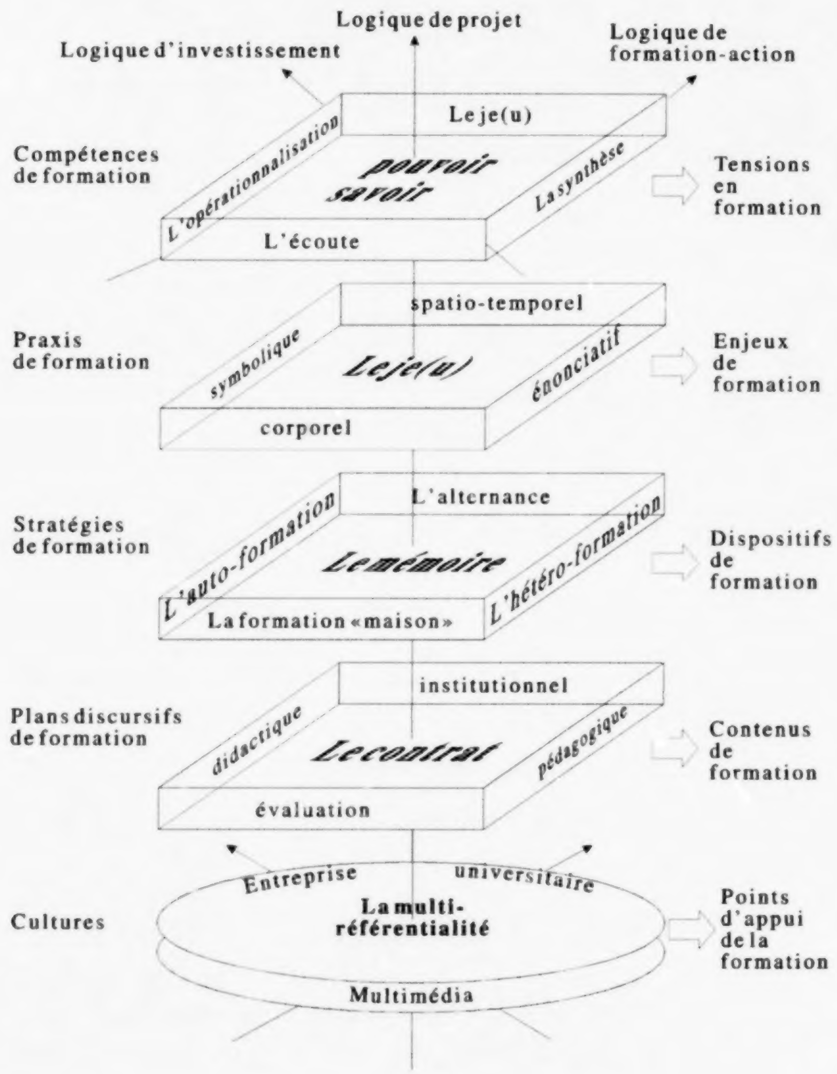
REVUES

APEC (1985)
La formation : quels métiers? Formation, profils, postes, rémunération, évolutions. Dunod.

JOBERT, G.
La professionnalisation des formateurs — approche sociologique. *In Actualité de la formation permanente, 103*, 27.

DE WITTES, S.
L'évolution des métiers de la formation au début des années 90. *In Actualité de la formation permanente, 103*, 19.

ANNEXE


Logique de projet
Logique d'investissement
Logique de formation-action
Le je(u)
Compétences de formation
L'opérationnalisation
pouvoir savoir
La synthèse
Tensions en formation
L'écoute
spatio-temporel
Praxis de formation
symbolique
Le je(u)
énonciatif
Enjeux de formation
corporel
L'alternance
Stratégies de formation
L'auto-formation
Le mémoire
L'hétéro-formation
Dispositifs de formation
La formation «maison»
institutionnel
Plans discursifs de formation
didactique
Le contrat
pédagogique
Contenus de formation
évaluation
Entreprise
universitaire
Cultures
La multi-référentialité
Points d'appui de la formation
Multimédia

La formation continue des professionnels : une classification de ses secteurs et niveaux d'influence

Sylvain Bourdon
Université de Sherbrooke

Introduction

L'éducation est ce qui demeure lorsque
ce qui a été appris a été oublié.
B.F. Skinner

Les réflexions dont nous allons vous faire part sont le fruit de travaux réalisés à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke sous la direction du professeur Julio Fernandez. Le domaine abordé sera celui de l'éducation continue des professionnels, plus particulièrement des professionnels de la santé et ce, en contexte nord-américain. Précisons d'entrée que cette étude est présentement en cours; les considérations avancées ici sont donc provisoires.

Afin de vous situer dans le contexte, nous présentons d'abord brièvement l'étude qui a inspiré les propositions théoriques de cette communication et le programme de formation qui en est l'objet.

Par la suite, nous examinerons le contexte socioéconomique qui dicte les enjeux régissant le champ de l'éducation médicale continue (ÉMC) et nous nous attarderons aux résultats contradictoires obtenus à ce jour dans l'évaluation des programmes existants.

Nous verrons ensuite les secteurs définis par Fox *et al.* dans leur étude du changement chez les médecins et nous passerons en revue le modèle des niveaux logiques de l'apprentissage et du changement développé par Robert Dilts d'après les travaux de Gregory Bateson, anthropologue, un des initiateurs de la théorie systémique.

L'état de nos réflexions sur une grille d'évaluation des secteurs et niveaux d'influence des activités d'éducation médicale continue, fondée sur les travaux que nous venons de citer, sera ensuite proposé.

Pour terminer, nous offrirons nos conclusions et ferons part de notre questionnement actuel sur ces recherches.

1. La recherche entreprise

Nous avons entrepris, au printemps de 1991, une étude qualitative de l'impact sur les médecins d'une activité d'éducation médicale continue, plus précisément le préceptorat clinique tel qu'il est offert depuis l'été 1990 au Centre de formation continue de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke.

Je mentionnerai, pour le bénéfice des personnes qui ne sont pas familières avec le milieu de la formation médicale, que le préceptorat clinique figure parmi les nombreux moyens d'apprentissage mis à la disposition des médecins et des professionnels de la santé. Dans sa forme habituelle, il s'agit d'une activité de formation plus ou moins structurée, voire informelle, se tenant généralement en centre hospitalier universitaire, et à laquelle le médecin en exercice s'adonne sous la supervision d'un précepteur qui lui sert de mentor lors de son séjour.

Le préceptorat clinique, tel qu'il est offert depuis juillet 1989 au Centre de formation continue de l'Université de Sherbrooke, a ceci de particulier qu'il s'est donné des outils explicites pour faciliter l'identification et le respect des besoins individuels de perfectionnement, ouvrant ainsi la voie à la sélection d'activités d'apprentissage valorisées par l'étudiant et tenant compte de son rythme d'apprentissage particulier.

Concrètement, ces principes éducatifs sont actualisés en fabriquant, à partir des besoins précis du médecin apprenant et par le biais d'un *contrat d'apprentissage*, un programme qui pourra comprendre des lectures suggérées (facilitées par l'accès à la bibliothèque de la Faculté), des stages d'observation ou de pratique avec des spécialistes du domaine visé, la participation à des discussions de groupe, des conférences ou des rencontres avec une personne-ressource. La formule employée fait en sorte que la nature et la logistique de ces activités sont décidées par l'individu de concert avec le responsable du Centre de formation continue. Les domaines disponibles couvrent l'éventail des spécialités offertes par la Faculté de médecine, autant sur place que dans les hôpitaux affiliés.

En 1989-1990, le programme a accueilli une demi-douzaine de participants. Une dizaine d'inscriptions sont prévues pour l'année en cours, ce qui devrait fournir suffisamment de sujets pour notre étude.

2. CONTEXTE DE L'ÉDUCATION MÉDICALE CONTINUE

Comme vous le savez bien, dans le contexte actuel d'implantation d'une société post-industrielle, les progrès technologiques influent non seulement sur les outils et sur les instruments que nous utilisons, mais ils bouleversent souvent notre façon même de penser et d'organiser nos connaissances. Lindsay (1974, 3-22) nous rappelle qu'au début du siècle, il était courant d'apprendre un métier au sortir de l'adolescence et de le pratiquer sa vie durant sans avoir à apprendre beaucoup plus, alors qu'à l'heure actuelle, certains secteurs connaissent des progrès si rapides que plus de la moitié des connaissances qui s'y rattachent sont devenues désuètes au bout de cinq ans à peine. Cette inflation des savoirs touche plus particulièrement les technologies de pointe et le domaine médical.

De plus, cette inflation des savoirs s'accompagne d'une multitude de changements qualitatifs dans la structure même de l'organisation des connaissances, ce qui rend d'autant plus difficile l'adaptation des praticiens qui doivent non seulement ajouter à leurs connaissances antérieures, mais aussi restructurer leurs concepts de base et les liens qu'ils ont établis à l'intérieur de l'information qu'ils maîtrisent déjà.

2.1 L'éducation médicale continue

La rapidité de l'évolution des connaissances dans le domaine médical engendre chez le médecin la nécessité d'une formation qui ne s'arrête pas à la fin de l'internat, mais qui continue tout au long de sa carrière. L'éducation médicale continue a donc été instituée afin de maintenir le niveau de compétence des médecins en exercice à un niveau conforme aux standards croissants de leur profession. Mais l'éducation médicale continue remplit-elle adéquatement le rôle qui lui est confié?

L'importance de l'évaluation des impacts de l'éducation médicale continue se justifie, entre autres, par la croissance des coûts qu'elle entraîne dans une enveloppe budgétaire de plus en plus limitée (Haynes 1984). De plus, le critère de l'accumulation d'un certain nombre d'heures en éducation médicale continue est utilisé aux États-Unis par plusieurs associations professionnelles pour le renouvellement du statut de membre, et par les hôpitaux pour l'évaluation des promotions (Davis 1990). Ce critère, qui n'est employé au nord de la frontière que par le Collège des médecins de famille du Canada, pourrait cependant bientôt s'étendre comme condition au droit de pratique des médecins au Québec.

En fait, l'efficacité de l'éducation médicale continue a souvent été remise en question (Berg 1979, Haynes 1984, Dunn 1988); certaines études concluent à son efficacité, d'autres à son inefficacité et enfin, plusieurs sont ambivalentes. Selon Stein (1981), la plupart des critiques de l'efficacité de l'éducation médicale continue soutiennent à tort que la simple transmission d'information sur les développements de la recherche médicale suffit à modifier la performance des médecins. Stein propose l'idée que le problème fondamental de l'éducation médicale continue n'est pas le transfert des notions scientifiques, mais la modification de comportements humains.

Wergin (1988) rappelle que l'accroissement des connaissances cliniques ne mène pas nécessairement à un changement dans la pratique. La plupart des médecins avouent acquérir peu de nouveaux savoirs dans les activités d'éducation médicale continue, mais trouvent plutôt une confirmation de ce qu'ils savaient déjà (Wergin, 1988). Le changement, à ce point, peut simplement être une confirmation du fait que la technique ou le comportement couramment utilisé est le plus approprié. Ce type d'apprentissage, n'entraînant pas de changement direct du comportement, apparaîtra ainsi en surface comme une absence d'apprentissage (Fox, 1982).

En outre, la majorité des changements effectués à la suite d'un cours d'éducation médicale continue ne sont pas ou sont très peu reliés directement au sujet formellement enseigné lors de l'activité (Curry et Purkis, 1986). Les pauses café et les échanges informels semblent influencer autant, sinon plus, que le contenu du cours en soi.

Il semble donc que les effets produits par l'information transmise lors d'activités d'éducation médicale continue sur les croyances sont ceux qui risquent d'avoir le plus d'impact (Wergin, 1988). À l'inverse, certains facteurs tels que les politiques des hôpitaux, l'accès à l'équipement, les caractéristiques des patients traités et le cadre de pratique du médecin peuvent contrer l'impact de l'éducation médicale continue.

D'ailleurs Hajek (1984) insiste sur le fait que l'éducation continue dans le domaine de la santé ne peut être comprise que lorsqu'elle est examinée en tant que partie d'un système incluant les participants et leur environnement professionnel.

De fait, les conclusions de Curry et Purkis (1986) démontrent qu'une évaluation des seuls changements liés directement au contenu du cours peut laisser pour compte plusieurs impacts importants de la formation.

Dans cette optique, le but de l'éducation médicale continue ne se limite pas à une influence directe sur la qualité des soins, bien qu'une telle amélioration soit fortement désirable. L'éducation médicale continue devient alors un moyen pour le médecin d'effectuer des apprentissages visant à amorcer ou à appuyer des changements dans sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Nous examinerons plus attentivement dans un instant les propositions de Fox *et al.* à ce sujet.

La majorité des évaluations de l'efficacité d'activités d'éducation médicale continue effectuées à ce jour ont opté pour une approche causale simple et quantitative, sans toutefois en expliciter les prémisses ou en définir les limites. Nous proposons qu'il est nécessaire de déborder de ce cadre qui, comme nous l'avons brièvement montré, est plus fécond en résultats contradictoires qu'en pistes nouvelles.

En prenant pour hypothèse de départ que les impacts d'une activité d'éducation médicale continue ne sont pas nécessairement en correspondance linéaire directe avec le ou les objectifs explicites de la formation, la diversité des changements que nous devons prendre en compte ainsi que la complexité des relations qui sont en jeu nous poussent à considérer un cadre d'analyse cybernétique-systémique .

Ces impératifs théoriques nous amènent à nous pencher sur les secteurs du changement chez les médecins tels qu'ils ressortent de la théorie de Fox *et al.* et sur la conception des catégories logiques de l'apprentissage proposée par Gregory Bateson (1972) et développée plus tard par Robert Dilts (1987).

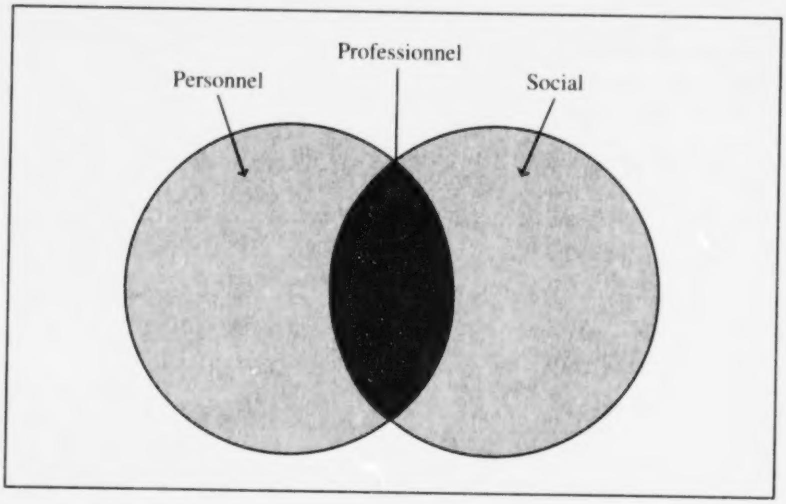
3. LES SECTEURS DU CHANGEMENT

Fox *et al.* (1989), dans leur théorie de l'apprentissage et du changement qui résulte d'une recherche empirique de 755 changements chez 340 médecins et qui a nécessité la participation de 24 universités nord-américaines, identifient en effet trois arènes majeures où se jouent les transformations dans la vie des médecins. Cette théorie repose sur l'interrelation des forces (personnelle, professionnelle et sociale) menant à des changements, sur les types d'apprentissages qu'elles nécessitent et sur les types de changements qui en résultent.

Les auteurs ont proposé des liens entre ces secteurs, la nature des apprentissages et le temps nécessaire à l'implantation des changements. L'état actuel de nos travaux ne nous permettant pas d'effectuer des liens directs avec les implications de cette théorie, nous nous contenterons pour l'instant de nous inspirer uniquement de la notion des secteurs d'influence et d'adopter la division qui en est proposée par ces auteurs. Le schéma 1 illustre l'interrelation entre ces secteurs d'influence.

SCHÉMA 1

Les secteurs associés aux forces du changement chez les médecins d'après Fox *et al.* (1989)



4. LE MODÈLE SYSTÉMIQUE

Une façon de plus en plus répandue de considérer les différentes réponses d'un être humain, ou de tout autre système vivant organisé, est celle de l'organisation en boucles de rétroaction imbriquées formant une hiérarchie de niveaux. Les théories issues de ce mode de pensée, auquel il est convenu de référer par le vocable de «systémiques», ont connu un tel succès par leur pouvoir de cerner la réalité complexe des êtres vivants de façon plus fidèle que les conceptions linéaires issues des sciences du non-vivant, de sorte qu'elles font désormais partie du nouveau paradigme des sciences du vivant.

4.1 Les catégories logiques de l'apprentissage

On entend souvent dire qu'un être humain réagira «à plusieurs niveaux» face à une situation donnée. L'organisation hiérarchique des structures cognitives a été soumise à un nouvel éclairage par l'anthropologue Gregory Bateson en 1972.

En appliquant la théorie mathématique des types logiques telle que l'ont définie Russel et Whitehead (1910-13) au concept d'apprentissage, Bateson (1972) en est arrivé à une description des catégories logiques de l'apprentissage et de la communication. Comme le veut la théorie des types logiques, le rôle de chaque catégorie logique de l'apprentissage est d'organiser et de contrôler l'information de la catégorie qui lui est subordonnée. Il s'ensuit qu'une modification d'un niveau supérieur résultera en un nombre plus ou moins élevé de changements aux niveaux inférieurs. De la même façon, un changement à un certain niveau n'est possible que dans les limites définies par le

niveau qui lui est immédiatement supérieur. Un des éléments cruciaux de ce modèle est qu'un changement à un niveau inférieur n'affectera pas nécessairement le niveau supérieur.

Se basant sur les travaux de Bateson, un de ses étudiants, Robert Dilts (1987) a proposé une classification de niveaux logiques des opérations psychiques humaines. Un portrait des niveaux logiques de Dilts ainsi que les enjeux fondamentaux qui y sont rattachés est tracé au schéma 2.

SCHÉMA 2

Les niveaux logiques du changement et de l'apprentissage selon Dilts (1987)

Niveau Logique	Enjeux fondamentaux
Identité	Mission/raison d'être
Croyance/valeur	Permission/motivation
Stratégie	Direction/orientation
Comportement	Action
Environnement	Réaction/ajustement

Le modèle des catégories logiques de l'apprentissage considère l'apprentissage comme une forme de changement dont le type n'est pourtant pas toujours facile à déterminer. Dilts définit comme adaptation à l'«environnement» ce que Bateson nommait l'apprentissage zéro. Il s'agit du plus simple changement comportemental : la réponse spécifique. C'est le cas banal d'un sujet qui montre un changement minimal de réponse lorsqu'il est soumis à une stimulation sensorielle répétée. Il s'agit d'une simple information au sens où l'entend Legroux (1981) dans son modèle d'intégration des apprentissages. Cette catégorie englobe des phénomènes comme l'adaptation, la formation d'habitudes et l'acclimatation. Une réponse demeurant inchangée dans le temps face aux mêmes stimuli est caractéristique de ce niveau.

Un changement de niveau «comportement» couvre les phénomènes qui mènent à un changement de l'apprentissage zéro ou d'adaptation à l'environnement, un peu à la manière dont le mouvement décrit un changement de position.

Lors d'une expérimentation de style stimulus-réponse (S-R), un apprentissage de ce type fait en sorte que la réponse obtenue au temps t_2 est différente de celle qui était obtenue dans un contexte identique au temps t_1. Le plus familier des apprentissages de ce type est le conditionnement pavlovien : à t_2, le chien salive au son de la cloche, ce qu'il ne faisait pas à t_1. Le *rote learning*, dans lequel un comportement du sujet devient un stimulus qui engendre un autre comportement est aussi un apprentissage de cet ordre, de même que le sont l'extinction et l'inhibition d'un comportement à la suite de l'absence ou de la modification du renforcement.

Dans ce modèle, au niveau «aptitude et stratégie», il est possible de sélectionner, d'altérer ou d'adapter une classe de comportement à une situation précise ou à un contexte général. On y retrouve les processus de résolution de problèmes simples ou complexes.

Sur le plan des «croyances et valeurs», il devient possible d'encourager ou d'inhiber toute une classe d'habiletés ou de stratégies. C'est aussi le niveau des valeurs et des attitudes dans leur sens le plus large.

La nature même des apprentissages de niveaux aptitude et stratégie» et «croyances et valeurs» fait en sorte qu'ils déterminent la masse des attitudes relation-nelles de tout être humain et dictent leur façon de percevoir le monde. Comme ils sont de l'ordre de l'apprendre à apprendre et des pourquoi, ils ont un effet direct sur la direction que vont prendre les apprentissages futurs de l'individu. Cette récursivité leur procure un effet autovalidant qui les rend particulièrement stables dans le temps. Étant donné leur position élevée dans la hiérarchie cognitive, ces apprentissages, lorsqu'ils surviennent, ont un effet marqué et très étendu sur le sujet.

Le niveau «identité» vient consolider tout un système d'attitudes, de valeurs et de croyances qui sont à la base de chaque épistémologie. Ce niveau de complexité qu'on pourrait qualifier de philosophique correspond à l'interrogation «qui suis-je?»

Comme chaque niveau logique supérieur gagne en abstraction par rapport aux comportements, il a une influence de plus en plus étendue sur ces derniers. Dilts conçoit chacun de ces niveaux comme possédant sa propre organisation qui évalue, trie et utilise l'information du niveau inférieur.

La partie du système accessible à l'observation directe demeure limitée aux réactions à l'environnement et aux comportements discrets. Les aptitudes, les croyances et le sens de l'identité ne peuvent qu'être inférés à partir de ces derniers. Bien que ces niveaux supérieurs soient difficiles à mesurer (Fishbein et Ajzen, 1975), il n'en demeure pas moins que la recherche antérieure désigne la compréhension de ces métacomportements comme composantes essentielles d'une conception autre que très superficielle des faits humains complexes.

4.2 Une conception émergeante

L'état actuel de notre recherche nous a amené à combiner les niveaux logiques de l'apprentissage de Dilts aux secteurs d'influence de Fox *et al.* pour en arriver à la grille de classification dont nous illustrons l'état actuel au schéma 3. Notez bien que cette proposition n'est encore qu'une tentative et en voie de développement. Nos travaux suggèrent cependant que cette grille permet de classifier et de comprendre les impacts d'une activité d'éducation médicale continue en rendant mieux justice à leur complexité.

SCHÉMA 3

Exemple de changements selon les niveaux logiques d'apprentissage et les secteurs d'influence

		Secteurs d'influence		
		Personnel	Professionnel	Social
Niveau logique	Identité	Modifie sa perception de lui-même en tant que personne	Modifie sa perception de lui-même en tant que médecin	Modifie sa perception de lui-même en tant membre de la société
	Croyance/ valeur	Sa propre santé devient une priorité	Devient convaincu de la valeur d'une technique ou d'une approche	Modifie sa conception de la justice sociale
	Stratégie	Développe une stratégie d'automotivation pour garder sa forme physique	Apprend à modifier sa procédure de diagnostic selon le contexte	Modifie sa façon de s'impliquer socialement
	Comportement	Apprend à dactylographier	Apprend à poser un nouvel acte médical	Se rend à une soirée bénéfice pour un organisme charitable
	Environnement	Répond au téléphone	Participe à une formation obligatoire sans effectuer d'apprentissage	Rencontre une personne qu'il connaît déjà

Il est à noter que plus on monte sur l'échelle des catégories de Dilts, plus les changements qui sont notés en exemple peuvent avoir des influences sur les catégories inférieures qui s'étendent dans les secteurs voisins de l'activité des apprenants. Comme nous l'avons déjà mentionné, une modification d'un niveau supérieur résultera en un nombre plus ou moins élevé de changements aux niveaux inférieurs. De la même façon, un changement à un certain niveau n'est possible que dans les limites définies par le niveau qui lui est immédiatement supérieur. Répétons qu'un changement à un niveau inférieur n'affectera pas nécessairement le niveau supérieur.

La comparaison entre l'apprentissage d'un nouvel acte médical, changement qui risque de n'avoir que peu d'influence sur la vie personnelle ou sociale du médecin et la modification de sa mission en tant que médecin, modification qui risque de provoquer des changements dans toutes les arènes de la vie de ce dernier, illustre bien cette caractéristique.

À SUIVRE…

La recherche qui a été examinée originellement à l'aide du cadre conceptuel fourni par Bateson et Dilts a permis de faire ressortir l'importance des secteurs définis par Fox *et al.*

Le croisement des niveaux logiques de l'apprentissage et des secteurs d'influence a déjà fait ressortir plusieurs hypothèses prometteuses pour la promotion de l'intégration des apprentissages résultant de formations de ce type.

Nous comptons sur le processus, propre à la recherche qualitative, de saturation des catégories proposées (ou de différentes catégories qui pourront s'ajouter en cours de route) pour continuer à préciser l'opérationnalisation des concepts.

Vous constaterez probablement que nous présentons autant, sinon plus de questions que de réponses. Nous trouvons refuge et réconfort dans un énoncé de Gregory Bateson : «Le problème avec la science contemporaine, c'est qu'elle est trop sûre de ses réponses et qu'elle ne pose plus assez de grandes questions.»

RÉFÉRENCES

BATESON, G. (1972).
Steps to an ecology of mind. Toronto : Balantyne.

BERG, A.O. (1979).
Does continuing medical education improve the quality of medical care? A look at the evidence. *The Journal of Family Practice, 8*, 1171-1174.

CURRY, L. et PURKIS, I.E. (1986).
Validity of self-report of behaviour changes by participants after a CME course. *Journal of Medical Education, 61*, 579-584.

DAVIS, D.A. *et al.* (1990).
Attempting to ensure physician competence. *Journal of the American Medical Association, 263*(15), 2041-2042.

DILTS, R. (1987).
The R.O.L.E. Model : Identifying strategies of excellence with Neuro-Linguistic Programming. Ben Lomond, Californie, Dynamic Learning Publications.

DUNN, E.V. *et al.* (1988).
Study of relation of continuing medical education to quality of family physician's care. *Journal of Medical Education, 63*, 775-784.

FISHBEIN, M. et AJZEN, I. (1975).
Belief, attitude, intention and behavior : An introduction to theory and research, Reading, Mass., Addison-Wesley.

FOX, R.D., MAZMANIAN, P.E. et WAYNE PUTNAM, R. (1989).
Changing and learning in the lives of physicians, New York : Praeger Publishers.

HAJEK, A.-M. *et al.* (1984).
A conceptual framework for planning and evaluating continuing education in the health professions, Présentation à la 67e réunion annuelle de l'American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

HAYNES, R.B. *et al.* (1984).
A Critical appraisal of the efficacy of continuing medical education. *Journal of the American Medical Association, 251*, 61-64.

LANGLOIS, L. et LEVESQUE, J.-L. (1990).
Le préceptorat clinique à la faculté de médecine — Cahier du médecin, Sherbrooke, Centre de formation continue de la Faculté de médecine.

LEGROUX, J. (1981).
De l'information à la connaissance. Paris : Mesonance.

LINDSAY, C. *et al.* (1974).
Professionnal Obsolescence : Implications for Continuing Professional Education, *Adult Education, 25*(1), 3-22.

RUSSEL, B. et WHITEHEAD, A.N. (1910-13).
Principia mathematica (3 vol. 2e édition). Cambrige : Cambrige University Press.

STEIN, L.S. (1981).
The effectiveness of continuing medical education : Eight research reports, *Journal of Medical Education, 56*, 103-110.

WERGIN, J.F. (1988).
CME and change in practice : An alternative perspective, *The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 8*, 147-159.

Maîtrise d'œuvre de la formation postrecrutement des agents d'exploitation du Ministère de l'Équipement et relation de conseil avec les responsables opérationnels

Philippe Bernard

Centre interrégional de formation professionnelle

Quel plaisir pour moi de vous entretenir de la formation des agents des TPE à la suite de leur recrutement au sein du Ministère de l'Équipement!

J'ai choisi ce thème un peu rapidement peut-être, mais il me semble révélateur de mes interrogations actuelles et de mon engagement dans le système de formation. Le présent exposé participe donc d'une double logique : alimenter ma propre recherche en formation et vous faire part d'une pratique professionnelle.

1. Présentation de l'action*

L'action menée se situe au sein d'un Centre interrégional de formation professionnelle (CIFP) du ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace. Ce centre a une vocation et une activité pour et dans les services rattachés à sa zone de compétence qui s'étend géographiquement sur les régions administratives Centre et Poitou-Charente, ce qui représente un public potentiel en formation de 8 000 agents.

Instituée depuis deux années à la demande conjointe de la Direction du personnel et des organisations syndicales, la formation postrecrutement des agents d'exploitation du ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace génère des réactions parfois extrémistes de la part des personnels formés, de leurs collègues de travail, de leur encadrement. Certaines organisations syndicales ont même demandé une révision de ces formations. «Ne nous faites pas de super-agents!» appartient aux représentations de nombreux acteurs.

En 1990, j'ai été chargé de la maîtrise d'œuvre de cette formation à destination des agents de travaux du ministère de l'Équipement à la suite de leur recrutement. L'ensemble des agents d'exploitation constitue environ 30 % des effectifs du Ministère et sont les acteurs physiques de l'entretien des routes en France. Cette mesure contribue à renforcer l'investissement formation dans les services, notamment par la généralisation des formations lourdes faisant suite à un recrutement.

L'action présentée n'est pas le centre de ma recherche, mais plutôt le support sur lequel j'ai souhaité initialement bâtir ma réflexion; ainsi le public concerné par la formation

---

* Note — Certains termes et expressions renvoient aux structures de l'administration de l'équipement et à ses modes de fonctionnement.

est constitué par les agents d'exécution nouvellement recrutés, alors que mes interrogations portent sur la manière dont j'ai initié, initialisé, poussé à réaliser dans les services la mise en place de cette formation.

Mon interrogation porte également sur ma façon d'assurer cette maîtrise d'œuvre, sur les réactions, réticences, enthousiasmes des formateurs, des formés, de leurs collègues plus anciens, de leur encadrement.

2. CONTEXTE : LE MINISTÈRE DE L'ÉQUIPEMENT, ÉLÉMENTS DE REPÈRE

2.1 Organisation, fonctionnement et financement

Le ministère de l'Équipement du Logement des Transports et de l'Espace est une administration d'État qui assure des missions de service public dans les domaines des infrastructures du transport, de l'urbanisme et de l'aménagement du territoire, du logement des personnes et des transports de voyageurs et de marchandises.

Ce ministère est désormais le troisième en poids de personnel. Il compte en effet environ 110 000 agents et occupe le troisième rang en terme de budget d'investissement.

Il est structuré selon différents niveaux. Le ministre et son cabinet relayés par les admistrations centrales fixent les grandes orientations politiques; ces politiques sont mises en œuvres par les directions départementales de l'Équipement (DDE) implantées dans chaque département (ce sont les services extérieurs de l'État auprès du préfet); un niveau suplémentaire, les directions régionales jouent un rôle d'harmonisation dans les domaines précités; cette vaste organisation est complétée par un réseau technique des écoles de formation initiale (ENPC, ENTPE, ENTE)* et dix centres interrégionaux de formation professionnelle. Un schéma peut éclairer l'organisation de ce système.

Sa structure est fortement hiérarchisée ce qui implique la coexistence et la mise en synergie de nombreux corps et statuts de personnels différents; ces statuts et la complexité de leur articulation actuelle trouvent leur origine dans les institutions créées à la fin de la seconde guerre mondiale.

La formation professionnelle représente depuis de nombreuses années un investissement important au sein du Ministère. Elle s'organise sur trois niveaux, le central fixant des politiques de formation le plus souvent par domaines d'activité, le régional dans les centres interrégionaux de formation, le local dans les DDE qui possèdent leur propre cellule de formation et élaborent un plan de formation annuel ou pluri-annuel.

2.2 Orientations récentes

La loi de décentralisation de mars 1982 ainsi que suivie par les lois de janvier et juillet 1983 qui l'ont suivie, ont donné des compétences nouvelles aux collectivités territo-

---

* ENPC : École nationale des ponts et chaussées
ENTPE : École nationale des travaux publics de l'État
ENTE : École nationale des techniciens de l'équipement

riales et ont impulsé des changements profonds dans la vie publique en général et dans les structures et le fonctionnement des administrations d'État plus particulièrement; les effets sont encore en évolution.

Paralèllement, le Ministère a engagé depuis 1985 une politique de modernisation afin de s'y adapter et de les accompagner, dans les domaines des investissements matériels, de la communication et du management des ressources humaines en mettant en avant l'investissement formation,

L'investissement formation tire ses sources de plusieurs actes, internes et externes au Ministère, liés aux textes et aux hommes en place. On en citera les principaux : le décret du 14 juin 1985 relatif à la formation professionnelle des fonctionnaires de l'État, le Schéma directeur de la formation continue de 1986, l'Accord-cadre de la formation continue dans la Fonction Publique d'État et son application spécifique au MELTE.

Après cette brève description de l'environnement professionnel, regardons de plus près l'objet de ma pratique professionnelle en 1990 et des éléments de réflexion qu'elle m'inspire.

3. MAÎTRISE D'ŒUVRE DE LA FORMATION DES AGENTS D'EXPLOITATION

3.1 Le processus de réalisation s'est déroulé en quatre temps

- La négociation avec les responsables des services pour la mise en œuvre de la formation; cela relève de la responsabilité institutionnelle du centre de formation.
- En collaboration avec le responsable formation du service et les formateurs, élaboration et conception des différents modules dans le respect du cahier des charges national existant (apports de ma part, sur les contenus rendus possibles par ma compétence antérieure, mais surtout sur les objectifs de formation et les modalités pédagogiques de la formation prévue).
- Participation et animation de la première séance de formation et du bilan pédagogique final auprès des formés dans les services.
- Conception, réalisation et coanimation d'une formation spécifique de formateurs internes à temps partiel.

Je vous livre donc les éléments du bilan succinct réalisé à titre de compte-rendu en fin 1990, support de ma réflexion.

3.2 Les difficultés rencontrées

- Une réticence pour ne pas dire une oppositon des secrétaires généraux à harmoniser les dates de recrutement sauf dans deux DDE.
- La mise en œuvre : la formation a été parfois réalisée en quasi-opposition avec les secrétaires généraux. Ceux-ci n'ont pas perçu (n'ont pas voulu voir? n'ont pas été aidés par le CIFP dans ce sens?) l'effet bénéfique sur les équipes et la compétence des agents de la formation intervenant au plus tôt après le recrutement.

- L'investissement de 15 jours est lourd aussi bien pour les agents que pour les formateurs et les équipes sur le terrain. C'est pourquoi la rémunération des formateurs doit à mon sens se poursuivre.
- Le message politique «FORMER VOS AGENTS RECRUTÉS» doit être réaffirmé!
- L'hétérogénéité des agents recrutés implique une difficulté d'adaptation pour les formateurs. On ne réalise pas la même formation pour un agent niveau CAP ou pour un niveau BAC. De plus, réglementairement, on ne peut empêcher un niveau BAC de se présenter à ce concours; il faudrait mettre en place des mesures (avertir les candidats?) afin de limiter de telles candidatures qui posent ultérieurement aux intéressés de réels problèmes d'adaptation en situation de travail.
- Les agents recrutés sont majoritairement, mais il faudrait analyser plus finement ce constat, en situation d'échec d'ordre professionnel, scolaire ou familial. Je rejoins donc la nécessité (affichée notamment par le centre de formation de Nantes) d'insister sur l'aspect relationnel et l'intégration des nouveaux agents dans la DDE, la subdivision et l'équipe de travail. Cela entraînera probablement la mise en place d'une formation individualisée, à la carte pour l'agent, en y impliquant son encadrement.

3.3 La formation

- Les formateurs internes à temps partiel sont très demandeurs d'outils d'aide à la réalisation de l'action de formation (documentation, vidéos, transparents, dossiers de formateur). Le CIFP apporte une réponse partielle, mais le fonctionnement en réseau avec échanges organisés est capital. C'est certainement une piste à développer.
- Les modalités pédagogiques restent encore trop empreintes d'un didactisme traditionnel alors que les apprentissages portent sur un métier essentiellement manuel qui a été «enseigné» en salle. Mais la pédagogie active est gourmande en temps...

3.4 La production du centre de formation

- Annonce de la formation postrecrutement auprès des services lors des réunions des secrétaires généraux et des chargés de formation de sa zone d'action.
- Dans sept services concernés sur dix, rencontres entre le chargé de formation, le secrétaire général, le responsable de l'entretien routier et le chef de projet du CIFP sur la maîtrise d'œuvre, les rôles et attentes respectives des acteurs; aide et conseil au chargé de formation; conseil sur les modalités pratiques de réalisation; attirer l'attention sur rôle important de faciliteur des opérationnels auprès des formateurs, des formés, de l'encadrement direct des agents formés et pour la mise à disposition de moyens.
- Animation de rencontres dans les services concernés avec le chargé de formation et les formateurs.
- Aide pédagogique dans une DDE : journée de conseil auprès des formateurs sur les modalités pédagogiques de l'action.
- Mise en place d'une formation de formateurs spécifique aux ATPE d'une durée de quatre jours.
- Participation et animation lors de la première journée de formation dans les services.

- Participation au bilan de fin de formation avec apport d'une grille de questionnement sur le vécu de la formation et recueil des comportements relatifs à l'entrée dans la nouvelle structure.
- Rémunération des formateurs.
- Animation d'une journée sur l'environnement de l'agent.
- En première estimation, quarante jours, chef de projet consacrés pendant l'année à cette formation.
- 90 agents formés dans les services : ces agents ont été recrutés par groupe de 2 à 19 individus selon les DDE.
- Les recrutements ont été effectués par groupe suffisant pour constituer en formation une entité homogène par la durée de l'activité professionnelle récente dans le service, (c'est le cas pour deux services) ou échelonnés au long de l'année.

On retrouvera les grandes lignes de cette formation au fil du commentaire des transparents projetés et joints en annexe.

4. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES, LES RÉUSSITES, LES INTERROGATIONS

4.1 Les difficultés

- Mettre en évidence auprès des responsables opérationnels la nécessité de l'investissement formation et, sur le plan personnel convaincre, passer le message aux responsables. En effet, le positionnement de l'encadrement s'est réparti selon trois attitudes : l'indifférence complète, l'écoute polie, voire bienveillante, l'adhésion et une participation active. On peut donc légitimement s'interroger, au moins sur les deux premières, pour savoir si les responsables estiment la formation nécessaire, s'ils en ont saisi tout l'enjeu et la nécessité, et donc si le maître d'œuvre que je suis a su faire passer ce message. Il se pose alors dans cette hypothèse la question de la répartition des responsabilités et de la recherche des causes liées aux hommes en place et à leur environnement.
- Mettre en place les actions de formation en raison du manque de disponibilité des formateurs et des chefs de cellule formation.
- Harmoniser les dates de recrutement : les agents réunis à l'occasion des formations ont manifesté des comportements différenciés vis à vis de l'opportunité de la formation suivant la durée de l'immersion en situation de travail avec des collègues plus anciens. On constate ainsi parfois une hostilité marquée vers l'acquisition ou le renforcement de compétences.
- Lutter contre la réticence à laisser partir les agents en formation pour une proportion importante de leur encadrement direct.
- Trouver des formateurs.
- Tenter de résoudre les problèmes financiers et matériels rencontrés par les agents en formation et d'en informer la hiérarchie.

4.2 Les réussites

- L'implication et la motivation de la plupart des agents formés et des formateurs.
- Le contact avec les agents.
- Le plaisir d'enseigner à un public adulte.
- La reconnaissance de l'institution.

4.3 Une certitude

Il faut systématiser ces formations pour les agents eux-mêmes et pour l'organisation; cette catégorie de population bénéficie peu de la formation professionnelle continue alors qu'elle représente un tiers de l'effectif du Ministère, avec les revenus les plus faibles.

4.4 Les interrogations

Je pose ici plus de questions que je n'apporte de réponses ou de pistes à explorer.

Comment convaincre, comment mieux faire passer un message?

Comment convaincre dans une institution en évolution, qui est perçue à tout niveau de responsabilité, où l'on sent que l'on passe de l'art du «faire» à celui du «faire faire», ce qui suppose l'acquisition et le développement de nouvelles compétences?

Comment élargir cette formation aux plus anciens? La qualification est-elle d'ailleurs le véritable problème?

Comment capitaliser et diffuser les méthodes utilisées et les outils pédagogiques réalisés à cette occasion?

Comment valoriser et faire reconnaître l'acte formation pour les formateurs occasionnels?

Comment le maître d'œuvre peut-il évaluer la formation de ce type de personnel en situation de travail, en dehors d'une note d'ambiance du type du bilan succinct présenté ci-dessus, alors que les indicateurs ont été peu définis?

5. Conclusions en forme de perspectives d'évolution

Les perspectives d'évolution que je perçois passent par une approche tout d'abord personnelle, et c'est en ce sens que je cherche à me qualifier à travers cette démarche de recherche sur l'articulation entre trois concepts institution-formation-changement ancrée sur la pratique décrite ici et en m'appuyant sur une autre opération en cours de réalisation à laquelle je participe au centre de formation.

Dans la structure et sur la pratique précédente, je pense qu'il est nécessaire d'aller au-delà de cette analyse et de mobiliser l'organisation afin d'anticiper sur les changements probables, peut-être plus déstabilisants pour cette catégorie de personnel. Mais n'est-ce pas aller trop loin pour un simple formateur?

La consultance en formation professionnelle — Comment travailler à plusieurs consultants sur une même opération

Régis Crosnier

Centre interrégional de formation professionnelle

Introduction

Au cours de la dernière décennie, la formation professionnelle a dépassé la simple notion de stage pour devenir un outil d'accompagnement de processus d'évolution.

Ceci nous a conduit, au sein du Centre interrégional de formation professionnelle (CIFP) de Tours qui est un des dix centres interrégionaux de formation professionnelle du ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace à faire évoluer nos pratiques. En particulier, la consultance en matière de formation professionnelle s'est développée depuis 1985, elle s'exerce de manière interne aux services de l'Équipement.

Seulement, ce domaine a encore été peu analysé et soulève de nombreuses interrogations aussi bien au niveau des pratiques que de la méthodologie d'intervention. Le mot «consultant» est entendu comme «accompagnateur d'une démarche d'évolution» dans un esprit similaire à ce que décrivent Lescarbeau, Payette et Saint-Arnaud dans *Profession — consultant* : «le consultant est un professionnel qui gère un processus de changement».

Que se passe-t-il lorsque sur une même opération, plusieurs consultants interviennent simultanément? Je me propose, à travers l'exemple de l'atelier du parc départemental de Blois où l'élaboration d'un plan de formation et de recrutement avec une perspective à cinq ans a été menée conjointement à une opération de management participatif et à un projet de réorganisation (action qui s'est déroulée d'avril 1988 à octobre 1989), d'analyser les difficultés rencontrées et de dégager un certain nombre de questions.

1. L'exemple de l'atelier du parc départemental de Blois

1.1 La position du Centre interrégional de l'équipement vis-à-vis du parc

Le ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace emploie 100 000 agents. La formation de ces personnes relève de la responsabilité des chefs de service, en particulier des 99 directeurs départementaux de l'équipement (DDE), qui disposent chacun d'une cellule «formation».

Au niveau interrégional, il existe dix centres interrégionaux de formation professionnelle : celui de Tours travaille pour dix départements, soit 8 000 personnes. Les centres interrégionaux de formation professionnelle assurent deux types de missions :

- des missions à caractère national : organisation d'actions de formation décidées par les directions du Ministère et gestion du recrutement des personnels de catégorie C (personnels d'exécution administratifs);
- des missions vis à vis des directions départementales de l'équipement et services de leur zone : organisation d'actions de formation à leur demande (formation de spécialistes, formation de formateurs, réunions d'échanges) et conseil et assistance dans le domaine de la formation professionnelle.

C'est dans ce dernier cadre que le Centre interrégional de formation professionnelle de Tours a été amené à intervenir au parc départemental de Blois qui est une cellule spécialisée de la Direction départementale de l'équipement du Loir et Cher.

1.2 Description de l'intervention

Le parc départemental est chargé de la gestion et de la maintenance des véhicules et engins de la Direction départementale de l'équipement. Il comprend notamment un atelier de réparation pour voitures légères, poids lourds et engins, mais assure également des activités de travaux routiers.

En 1988, le chef du parc de Blois a souhaité réfléchir à l'évolution de son atelier, compte tenu d'éventuelles possibilités d'agrandissement des locaux. Par ailleurs, il se posait des questions sur les compétences de ses personnels pour les années à venir, notamment sur les priorités à assigner au plan de formation et sur les profils du personnel à recruter.

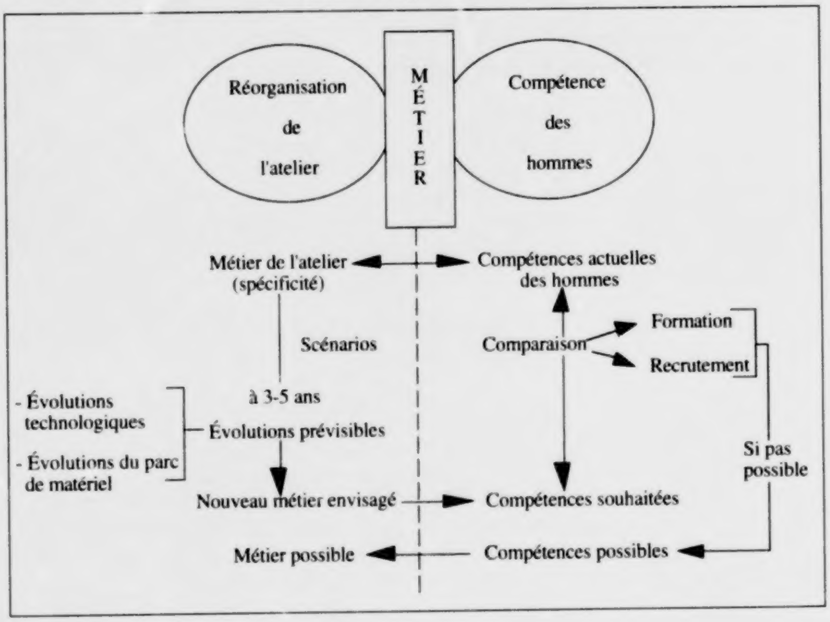
Le Centre interrégional de formation professionnelle avait des relations continues avec le parc de Blois depuis plusieurs années et, en 1987, j'avais déjà assuré une mission de conseiller pour une action de management participatif qui était animée par un consultant du cabinet «3 IN». Aussi, tout naturellement, lors d'entretiens informels, le chef de parc a évoqué la problématique de l'atelier et m'a alors demandé quel rôle le Centre interrégional de formation professionnelle pouvait jouer. Je lui ai proposé une assistance pour assurer la cohérence de l'ensemble de la démarche et une aide à l'élabo-ration du plan de formation et de recrutement.

L'analyse de cette proposition a permis de clarifier les rôles : les parties organisation et management participatif seraient traitées par des intervenants extérieurs au Ministère (PROMOTRANS et 3 IN); le Centre interrégional de formation professionnelle assurerait l'analyse de compétences devant aboutir à un plan de formation et/ou de recrutement. Un noyau commun aux trois domaines serait constitué par une définition du métier de l'atelier avec une prospective de son évolution sur cinq ans.

DIRECTION DÉPARTEMENTALE DE L'ÉQUIPEMENT DU LOIR ET CHER

Parc routier départemental

Réorganisation de l'atelier
Élaboration d'un plan de formation



2. ANALYSE DE MES RELATIONS AVEC LES DEUX AUTRES CONSULTANTS

2.1 Ce que chacun a fait

— Le Centre interrégional de formation professionnelle

On risquait de se trouver en présence de trois démarches qui pouvaient avoir des points de rencontre, mais qui pouvaient aussi diverger. Par ailleurs, il y avait la nécessité d'une vision commune sur l'avenir, d'où l'idée de commencer par clarifier le «métier actuel» et le «métier futur» de l'atelier parc. Ainsi s'est construite une démarche globale qui serait coordonnée par le Centre interrégional de formation professionnelle. Je me suis donc retrouvé en position d'interlocuteur privilégié du chef de parc.

Cette idée de démarche globale a conduit à désigner au sein du parc un responsable de l'opération (l'adjoint au chef de parc) et à constituer un groupe d'analyse composé du chef de parc si sa présence était nécessaire, de l'adjoint au chef de parc, du chef d'atelier et des chefs d'équipe de l'atelier.

Dans le cadre du processus d'appropriation et afin de commencer à impliquer la quarantaine de personnes concernées, il a été décidé d'organiser trois sessions d'une journée d'information sur les évolutions technologiques prévisibles des voitures et des poids-lourds. Cette action a été confiée à PROMOTRANS; le parc avec l'aide du Centre interrégional de formation professionnelle lui a alors passé une commande classique de formation.

Puis, tout au long de l'opération, j'ai assuré la coordination en produisant, entre autres, des états d'avancement lors de rencontres avec les deux autres consultants.

— «3 IN»

L'action de management participatif était déjà bien avancée lorsqu'on a commencé à parler atelier. Les formations relatives au travail en groupe et à la résolution de problème étaient terminées, nous étions en train d'essayer de mettre en place un nouveau système de relations et d'organisation du travail pour remplacer le système taylorien existant précédemment.

Le consultant de «3 IN» a été tenu au courant dès le début et informé régulièrement de l'avancement de l'analyse de façon à pouvoir intégrer celle-ci.

— PROMOTRANS

Promotrans a, dans un premier temps, organisé les trois journées d'information déjà indiquées, puis avec le groupe d'analyse élargi à quelques mécaniciens, mais sans la présence du chef de parc, a procédé à l'étude d'une réorganisation possible. Pour cela, il a emmené le groupe visiter trois ateliers différents puis, lors d'une journée de synthèse, des propositions ont été dégagées : création envisagée d'un service de réception et d'accueil, définition de surfaces et de moyens souhaitables à partir de normes.

2.2 Les difficultés rencontrées

— Avec «3 IN»

L'opération de management participatif concernait l'ensemble du parc; l'intervenant «3 IN», en plus de son rôle de formateur, jouait un rôle de consultant. En tant que spécialiste en formation professionnelle du Centre interrégional de formation professionnelle, j'avais simplement aidé le chef de parc à rédiger le cahier des charges, j'avais assisté à quelques bilans ou réunions mais c'était peut-être plus pour enrichir mon expérience dans ce domaine qu'en tant que véritable conseiller.

Lorsque l'opération de l'atelier a commencé, les rôles se sont inversés puisque j'assurais le rôle de consultant et que de ce fait pour la partie atelier, l'intervenant «3 IN» se retrouvait en position de fournisseur. Cela m'a valu un jour cette remarque : «Vous faites une partie de mon travail!». On se connaît bien, je lui adresse des clients, on a toujours d'excellentes relations, mais il n'empêche que, ce jour-là, il m'a fait remarquer que j'empiétais sur son domaine.

— *Avec PROMOTRANS*

Promotrans a fait un excellent travail, il ne s'est jamais positionné comme consultant, puisque c'est moi qui l'ai introduit dans l'opération. Seulement, à la fin de la journée de synthèse, j'aurais aimé qu'il approfondisse davantage son étude en faisant une analyse fonctionnelle pour clarifier les missions et les relations de chaque partie de l'atelier. Lui, il considérait alors son travail comme terminé. En conséquence, nous sommes restés sur un désaccord au niveau de la méthodologie.

3. LES QUESTION SOULEVÉES

Lescarbeau, Payette et Saint-Arnaud, dans *Profession — consultant* , traitent le problème du travail à plusieurs sur une même opération, mais ils considèrent dans leur approche qu'il n'y a qu'un seul consultant et que les autres intervenants sont en position d'experts qui apportent une contribution. Ce point est d'ailleurs traité dans le chapitre «le consultant catalyseur de ressources».

Aussi, pour poursuivre l'analyse de cette problématique, je vous propose quatre pistes de réflexion : la position d'un consultant interne par rapport à un consultant externe, le choix des méthodes, la coordination générale et la signification de la dénomination «consultant en formation professionnelle».

3.1 La position d'un consultant interne

Cette analyse pourrait se faire à partir d'une étude des enjeux et des stratégies individuelles. Seulement en ce qui concerne la présente opération, je n'ai pas les éléments nécessaires. Par ailleurs, pour les deux intervenants «3 IN» et PROMOTRANS, leur position est ambiguë, car je les fais intervenir comme formateurs dans le cadre de stages du Centre interrégional de formation professionnelle.

Néanmoins, dans le cas du parc de Blois, il était clair que leur interlocuteur unique était le chef de parc. Vis-à-vis de celui-ci, j'étais positionné comme un collègue spécialiste d'un domaine qui ne lui était pas familier et qui venait l'aider. Il est certain que ma position de consultant interne a facilité les relations avec les autres intervenants extérieurs, car il n'y avait pas d'enjeux financiers; en l'occurrence, si je n'étais pas intervenu, ils n'auraient pas gagné plus d'argent, car les budgets pour des prestations externes sont plafonnés.

Par rapport à un consultant externe, un consultant interne est-il défavorisé? Dans le présent exemple, je ne le pense pas. Mais est-ce que ce serait toujours le cas dans d'autres situations?

3.2 Le choix des méthodes

Lorsqu'on passe une commande à un expert, on lui décrit l'opération dans sa globalité, ainsi que la contribution et les résultats qu'on attend de lui; il nous fait une proposition qu'on peut négocier. Dans le cas du parc de Blois, le consultant PROMOTRANS avait proposé des visites puis une analyse en commun de ce que pourrait être le nouvel atelier.

Aller plus loin dans la formalisation, notamment en précisant la méthode d'analyse, pouvait nuire à la créativité de l'intervenant et le réduire à un simple exécutant sans marge d'initiative.

Je m'interroge toujours lors de la rédaction de cahiers des charges pour savoir jusqu'où on peut aller dans la formalisation. L'état d'esprit à l'heure actuelle est plus une description des résultats escomptés qu'une description des méthodes. Mais au niveau du suivi et de l'évaluation, il est plus facile de se référer à des méthodes que d'essayer de vérifier si les résultats sont atteints, surtout si les positions divergent.

On vient d'évoquer le cas des méthodes utilisées par un expert intervenant à un moment donné, mais on pourrait examiner aussi l'opinion de l'expert sur les méthodes du consultant. Sur cette question je ne possède pas d'éléments.

Alors a-t-on le droit de juger des méthodes utilisées par les autres consultants?

3.3 La coordination générale

Une bonne coordination générale est une condition de réussite. À Blois, avec le chef de parc, nous avons présenté verbalement à chacun des deux autres intervenants l'opération et leur insertion dans celle-ci; des documents ont été remis. Pour «3 IN», le cahier des charges était ancien; il lui suffisait d'adapter son intervention au nouveau contexte. Pour PROMOTRANS, un cahier des charges a été rédigé. Ensuite, j'ai été présent lors de leurs réunions de travail avec le groupe d'analyse, non pas en tant que participant, mais plus en position d'observateur.

La coordination générale n'a pas posé de problèmes particuliers, la seule chose que je pourrais dire, c'est qu'elle est consommatrice de temps. Là encore, ma position de consultant interne a été facilitante car le parc n'avait pas besoin de me rémunérer.

Mais, s'il y avait eu rémunération, jusqu'où aurait-on pu aller dans le cadre de la coordination générale?

3.4 Consultant en formation professionnelle ou consultant tout simplement

Jobert, dans son article *Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes*, définit l'évolution du formateur en consultant de la manière suivante : «Le formateur tend à devenir une sorte d'agent de développement à la fois au service des personnes et de l'organisation. Agent de développement quant à la finalité de son action, et spécialiste de l'ingénierie éducative quant à la nature de sa technicité.»

Dans le cas du parc de Blois, la formation était un des trois moyens utilisés par le chef de parc pour faire évoluer son atelier puisqu'il faisait aussi appel au management participatif et à une réorganisation. En tant que consultant, j'ai été amené à jouer le rôle que Lescarbeau, Payette et Saint-Arnaud appellent «catalyseur de ressources». De ce fait, bien que spécialiste en formation professionnelle, j'ai été obligé de m'intéresser à l'ensemble de la démarche d'évolution, voire de m'engager dans son processus.

D'une manière générale, on distingue le consultant du formateur à partir du moment où celui-ci s'intéresse à l'amont et à l'aval de la formation. Mais, du simple travail aux interfaces à l'accompagnement d'une démarche d'évolution, il y a de grandes différences et particulièrement, comme dans le cas de Blois, lorsque plusieurs consultants interviennent sur la même opération.

Aussi la dernière question que je pose est celle-ci : «Peut-on être consultant en formation professionnelle uniquement, ou lorsqu'on exerce la fonction telle qu'elle a été décrite dans cette opération, est-on consultant tout simplement?»

RÉFÉRENCES

LESCARBEAU, R., PAYETTE, M., et SAINT-ARNAUD, Y. (1990). *Profession — consultant*. Paris : L'Harmattan.

JOBERT, G. (1987) Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes, *Éducation permanente*, *87*.

Dispositif «accueil et transmission des compétences»

Marie-Luce Raigneau
Responsable pédagogique du chantier ATC

Introduction

Le dispositif accueil et transmissison des compétences, mis sur pied par CITADEL et mené en partenariat avec la Délégation à la formation professionnelle, la Délégation régionale à la formation professionnelle Île de France, PROMOFAF et AGEFOS PME Île de France, s'adresse à des PME-PMI. Il vise à développer la compétence collective d'entreprise pour former et intégrer les nouveaux arrivants. Avant de définir le dispositif lui-même, nous nous proposons de présenter quelques éléments qui sont à l'origine de son élaboration.

1. À l'origine du dispositif : la réalisation d'une étude

Dans le cadre de la Communauté européenne, une étude a été commanditée par le CEDEFOP auprès du Conservatoire National des Arts et Métiers. Cette étude placée sous la direction de J. M. Barbier a été réalisée par J. J. Boru en 1988.

Devant l'importance croissante prise par les programmes de formation alternée (notamment pour les jeunes en difficultés d'insertion sociale et professionnelle), il apparaît nécessaire d'explorer de façon plus systématique les exigences liées à la fonction pédagogique qui incombe à l'entreprise et aux personnes chargées de la formation des jeunes en situation de travail.

Nous ne présenterons pas ici la totalité de l'étude, mais plutôt les objectifs qu'elle poursuivait, les principaux résultats et les cinq recommandations qu'elle a produites. Celles-ci ont conduit CITADEL, organisme de conseil et de formation, à élaborer et à mettre en œuvre avec différents partenaires, le dispositf «accueil et transmission des compétences».

1.1 Objectifs de l'étude

- Mieux connaître les réalités du tutorat et des actions destinées aux tuteurs.
- Tracer des perspectives d'évolution pour améliorer les pratiques du tutorat.

Parmi les agents du développement professionnel des jeunes, les tuteurs sont ceux qui sont le plus directement et le plus fréquemment en contact avec les jeunes. Ce sont généralement des professionnels du métier pour lequel le jeune est formé.

Le terme de tuteur est celui qui est le plus utilisé aujourd'hui pour désigner les salariés dont l'activité principale n'est pas de type pédagogique mais qui jouent directement ou indirectement un rôle dans l'accueil et la formation des jeunes sur le lieu et en situtation de travail.

Ces tuteurs remplissent une fonction de développement des capacités professionnelles et sociales des jeunes par des moyens spécifiques, étroitement liés au processus de travail et à la culture de l'entreprise.

L'entrée choisie a été d'étudier les pratiques mises en œuvre dans les entreprises et donc d'étudier le tutorat du point de vue de l'entreprise.

Trois grands types d'hypothèses avaient été repérés :

- Le tutorat prend un sens en tant que moyen d'accompagnement des politiques d'accueil et de formation des jeunes et, plus largement, de tout nouvel arrivant.
- Le développement et l'amélioration du tutorat passent par la prise de conscience chez les employeurs de leurs intérêts à accueillir et à former des jeunes.
- Les systèmes d'intérêts directs ou indirects de l'accueil d'un jeune peuvent être identifiés en relation avec des problèmes d'embauche, de stabilisation et de formation de la main-d'œuvre.

1.2 Principaux résultats

— L'origine du tutorat

L'origine du tutorat s'inscrit dans la tradition du compagnonnage. Si le tutorat s'inscrit dans cette tradition, il a souvent fait l'objet de pratiques informelles et comme allant de soi. Les premières formalisation de ce que recouvre le tutorat sont liées à l'apparition et au développement des formations en alternance.

— Accueil et formation du nouvel arrivant

De plus, il apparaît que l'accueil et la formation d'un nouvel arrivant, notamment pour des jeunes en formation alternée, ne peuvent plus relever de la responsabilité d'une personne et dépasse aujourd'hui la seule relation entre le salarié et la personne à intégrer.

En effet, si autrefois l'évolution des techniques et des savoirs nécessaires pour un métier donné pouvait être maîtrisée par un salarié, les évolutions actuelles ne permettent plus que l'ensemble des processus de travail soit du ressort et de la compétence d'une seule personne.

Par ailleurs, cela est renforcé par la complexification croissante des technologies et des modes d'organisation du travail.

Aussi, la formation d'un jeune ne peut plus relever du seul modèle du compagnonnage tel qu'il est entendu traditionnellement, mais concerne un collecif de travail[1] où chacun à un moment donné et selon ses compétences va être tuteur du jeune.

— Exigences du tutorat

Le tutorat suppose la réalisation d'un certain nombre de tâches et d'activités. En premier lieu, avant de désigner des personnes, le terme «tutorat» représente des tâches et

---

1 Groupes d'acteurs, au sein d'une entreprise, qui remplissent les fonctions semblables ou différentes et qui participent pour tout ou en partie à l'accueil et à la formation d'un nouvel arrivant. Cependant, il ne s'agit pas de désigner par collectif, l'ensemble des membres de l'entreprise.

des activités qu'il convient de mettre en œuvre au sein de l'entreprise afin de contribuer à l'intégration et à la qualification des jeunes. Les tâches repérées concernent l'accueil, l'organisation de parcours, l'acquisition de compétences, la gestion de l'alternance et la socialisation.

— Impact du tutorat

Le tutorat se distribue dans l'entreprise selon les niveaux de responsabilités engagés. Il n'est pas rare en effet que direction, encadrement et opérateurs soient concernés par chacune de ces familles de tâches. Par contre, c'est la déclinaison de ces tâches en activités qui sera différente selon le positionnement des acteurs (entreprise, unité, secteur, service, atelier, poste de travail).

On trouve ainsi trois niveaux de positionnement[2].

- Au niveau de l'entreprise

  Cette fonction de tutorat est généralement remplie par un dirigeant ou cadre supérieur de l'entreprise : il s'agit d'un niveau de responsabilité globale de la formation du jeune, aux plans administratif, financier et organisationnel. C'est parfois le responsable du personnel qui occupe cette fonction, démultipliée par une personne chargée de l'organisation de la formation et une personne chargée de prévoir les débouchés sur l'emploi des jeunes.

  À ce niveau d'exercice du tutorat, on peut parler de tuteurs hiérarchiques.

- Au niveau de l'unité, de l'atelier ou du service

  Généralement, le responsable de ce niveau exerce une fonction de coordination et de gestion des activités à réaliser par chacun pour contribuer à l'intégration et à la formation d'un jeune. Ces responsables peuvent être appelés tuteurs relais.

- Au niveau du poste de travail

  Il s'agit de la fonction de tutorat qui prévoit généralement un contact très direct et relativement proche du jeune. Cette fonction est remplie par un ou plusieurs professionnels du service ou de l'atelier. Nous appellerons tuteurs opérationnels ces professionnels du métier pour lequel le jeune est formé.

Ces distinctions ne recouvrent pas des personnes mais des fonctions. C'est pourquoi, dans la suite de l'exposé, nous parlerons, notamment dans la présentation du dispositif «accueil et transmission des compétences», de fonction tutorale.

— Durée du tutorat

Le tutorat s'inscrit dans le temps. La réalisation des tâches et activités[3] du tutorat se réalise dans un processus qui différencie quatre grandes phases :

---

2 Cette typologie relève d'une étude effectuée par Paul Boulet dans le cadre de la formation de jeunes à la Caisse des dépôts et consignation en 1983.

3 Répertoire Français des Emplois — La documentation française, 29-31 quai Voltaire 75340 Paris Cedex 07 - Cités par C. Bapst et G. Closier dans *Construire des formation nouvelles* — ADEP septembre 1987.

- une phase située en amont de l'arrivée du jeune,
- une phase d'accueil,
- une phase d'alternance à proprement parler,
- une phase de rupture, à la fin de la formation du jeune et qui peut éventuellement se traduire par un recrutement.

1.3 Recommandations au niveau des politiques en faveur du tutorat, de la formation et de l'emploi des jeunes

— Au plan national

1) Tracer de grandes orientations communes à tous les systèmes en alternance et définissant la fonction tutorale dans l'entreprise.

2) Inscrire ces grandes orientations dans une double politique en faveur de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ainsi que de la modernisation et du développement des entreprises.

3) Repérer les acteurs jouant vis-à-vis du tutorat un rôle de promotion et de médiation, et développer leur action.

— Au niveau des organismes de formation

1) Sensibiliser et former les formateurs des dispositifs en alternance à l'intervention et au conseil en formation.

2) Mener des actions expérimentales sur des terrains favorables au développement du tutorat.

3) Inciter les organismes de Conseil et de Formation à développer des nouveaux modes de formation intégrés dans les entreprises et à reconsidérer leur rôle formateur en fonction d'un nouveau partenariat à construire.

— Au niveau des entreprises

1) Améliorer les conditions d'exercice de la fonction tutorale et, plus largement, sur les problèmes de création et de transmission des compétences dans l'entreprise.

2) Intégrer le tutorat dans des politiques d'entreprises investissant dans l'intelligence de l'acte de travail et la formation en situation professionnelle.

3) Favoriser dans l'entreprise des interventions globales de type *recherche-action-formation.*

4) Reconnaître les formations intégrées et le tutorat comme faisant partie du plan de formation de l'entreprise.

— Au niveau des actions destinées aux tuteurs

1) Faire prendre conscience au tuteur de ses acquis et de sa capacité à produire de la connaissance.

2) Permettre son appropriation de la fonction tutorale.

3) Permettre la formalisation de ses compétences professionnelles en vue de leur transmission.

4) Maîtriser les situations de transmission de compétences.

5) Maîtriser les pratiques d'évaluaiton d'acquis en situation de travail.
6) Créer des conditions favorables à la formation du jeune.
7) Maîtriser le déroulement du processus d'alternance dans l'entreprise.

Les fondements du dispositif «accueil et transmission des compétences».

C'est sur la base de ces résultats et recommandations que le dispositif «accueil et transmission des compétences» a été élaboré. Si on se réfère aux différents résultats et recommandations énoncés, nous pouvons voir que :

- les deux premières recommandations qui ont été produites s'inscrivent aujourd'hui dans la politique développée par l'État français;
- la troisième concerne les acteurs qui jouent, vis-à-vis du tutorat, un rôle de médiation et de formation. Dans notre système, ce sont les Fonds d'Assurance Formation qui jouent ce rôle;
- les quatrième, cinquième et sixième recommandations sont centrées sur l'évolution des rôles à jouer par les organismes de formation (CITADEL, organisme de conseil et de formation, s'inscrit dans cette tendance);
- enfin les recommandations émises auprès des entreprises et par rapport à la formation des tuteurs auprès des entreprises ont également servi de références à l'élaboration du dispositif «accueil et transmission des compétences».

2. CONTEXTE SOCIAL ET ÉCONOMIQUE DU DISPOSITIF «ACCUEIL ET TRANSMISSION DES COMPÉTENCES»

Depuis plusieurs années, les mutations économiques nécessitent un élargissement croissant des marchés, une diversification des produits et une évolution des technologies. Ces modifications ont des incidences sur l'emploi et la formation, notamment parce qu'elles font appel à de nouveaux métiers et à de nouvelles compétences qui s'avèrent souvent difficiles à définir. Ces différents éléments contribuent à accroître le chômage pour certaines catégories sociales et notamment chez les jeunes de seize à vingt-cinq ans.

Pour pallier ces effets, les politiques d'insertion sociale et professionnelle en direction des jeunes développent depuis 1982 des dispositifs en alternance qui privilégient deux modes :

- les stages de formation avec stage pratique en entreprise,
- le contrat de travail avec formation interne et externe.

L'alternance, définie comme «une formation en deux lieux distincts et en co-responsabilité», réintroduit l'entreprise comme acteur principal dans la formation de jeunes.

C'est ainsi que plus d'un million de jeunes par année sont en formation dans les entreprises. Celles-ci ont un rôle de plus en plus important à jouer dans le domaine de la formation. Ce rôle nécessite que les périodes effectuées dans le milieu de travail ne soient pas simplement des moments d'exercices pratiques ou des situations d'observation. Des

ajustements sont à effectuer afin que les entreprises participent mieux à l'accueil et à la formation de jeunes en faisant notamment en sorte que les situations de travail deviennent aussi de véritables situations d'apprentissage.

Cependant, dire que les entreprises doivent développer leurs compétences et être des lieux de formation ne signifie pas pour autant qu'elles doivent se substituer aux centres de formation. Elle se situent avant tout dans une logique de production qui reste prioritaire.

A contrario, les réalités des compétences à développer au sein de l'entreprise doivent pemettre de réinterroger les programmes de formation. C'est l'adéquation des objectifs poursuivis par les deux lieux que sont l'entreprise et le centre de formation qui permettra à terme une meilleure adaptation des jeunes aux situations professionnelles.

C'est à l'accompagnement de ces réflexions et à la mise en œuvre d'actions internes aux entreprises que participe le dispositif «accueil et transmission des compétences», plus communément appelé *ATC*.

2.1 Le dispositif «accueil et transmisison des compétences»

Le dispositif global se présente sous la forme qui suit :

- Une offre de consultation gratuite est proposée par les deux FAF (AGEFOS et PROMOFAF) à leurs adhérents.
- Une consultation est réalisée auprès des entreprises intéressées.

  Effectuée par un conseiller du FAF et par un consultant de CITADEL, cette consultation vise à produire une analyse de la situation de l'entreprise au regard de l'accueil, de la formation de nouveaux embauchés et plus spécifiquement de jeunes en formation alternée.
- La décision de mise en place d'une opération ATC est arrêtée conjointement par le responsable de l'entreprise, le conseiller FAF et l'intervenant de CITADEL à l'issue de l'analyse de situation.
- Une séance de préparation à la mise en œuvre de l'opération ATC est effectuée au sein de l'entreprise.
- L'opération choisie est mise en œuvre.

Une opération ATC peut comprendre une ou plusieurs actions, qui peuvent être mises en œuvre de façon isolée ou combinée :

- l'action «suivi ATC»;
- le groupe de progrès;
- la formation du responsable du tutorat.

— Le suivi «accueil et transmission des compétences»

L'action «suivi ATC» s'organise autour d'une situation de référence qui concerne l'accueil et la formation d'un jeune en contrat alterné.

Il s'agit, au cours de trois réunions de travail réunissant un jeune, un tuteur, un membre de l'encadrement, voire toute autre personne directement concernée par la situation, comme le formateur de centre, d'identifier et d'améliorer un élément considéré comme problématique dans l'intégration d'un jeune.

Cela peut concerner, par exemple, l'amélioration de l'organisation du parcours de formation au sein de l'entreprise, le choix du centre de formation le mieux adapté et la réflexion en concertation avec le formateur sur les éléments du programme qui seraient à modifier de façon à parfaire son adéquation avec les réalités de l'entreprise.

Compte tenu de leur nombre restreint, ces réunions ont une ambition limitée. Elles ont essentiellement pour objectifs une meilleure appréhension et une meilleure identification d'un problème spécifique et la définition d'axes d'orientation pouvant aider à résoudre ce problème.

— *Le groupe de progrès*

Cette action porte sur l'amélioration et la formalisation de procédures d'accueil ou de formation pour tout nouvel arrivant dans l'entreprise.

Pour ce faire, un groupe constitué de sept ou huit personnes volontaires, choisies par leur direction et de niveaux hiérarchiques différents, est mis en place au sein de l'entreprise. Il s'agit d'une action interne qui se déroule sur six demi-journées de travail, réparties sur une période de cinq à six mois.

Le groupe mène une réflexion et produit des outils pour l'entreprise. Son action s'inscrit dans une perspective d'amélioration des pratiques collectives d'accueil et de transmission des compétences.

Le groupe de progrès a pour vocation de proposer des solutions. C'est donc une instance de proposition. Les modalités de prise de décision sont définies au préalable avec la direction. Ses objets de travail sont déterminés par le groupe lors de la première réunion.

Un entretien préalable au démarrage du groupe est effectué par l'intervenant CITADEL auprès de chaque participant. Il s'agit de repérer les points forts et points faibles en matière d'accueil et de transmission des compétences. La synthèse de ces entretiens est restituée lors de la première réunion et sert de base de travail au groupe de progrès.

Ces groupes ont pour objet de travail les sujets choisis par les participants en fonction des contextes de leur entreprise.

Parmi les sujets de travail possibles, on peut trouver :

- l'élaboration de référentiel de poste;
- la formalisation de procédures d'accueil;
- la construction d'outils de gestion de l'alternance;
- la description de modes opératoires de séquences de travail;
- la production d'un livret d'accueil;
- l'élaboration d'un programme de formation, etc.

— La formation du responsable du tutorat

Le terme de «responsable du tutorat» désigne une personne de l'encadrement (qu'elle soit positionnée au niveau de l'entreprise ou d'une unité de celle-ci) qui aura la responsabilité de la conduite d'un projet visant à améliorer les conditions d'intégration des nouveaux arrivants.

Pour ce faire, les dirigeants de l'entreprise choisissent une personne à qui ils délèguent cette mission. Celle-ci suit une formation de responsable du tutorat et participe au groupe progrès dans lequel elle joue la fonction de personne ressource tout en assurant l'interface entre le groupe et la direction.

La formation de responsable du tutorat est organisée sous forme de séminaire résidentiel inter-entreprises. D'une durée de cinq jours, elle se découpe en deux sessions de trois jours plus deux jours.

Les objectifs de cette formation visent à développer les compétences des responsables du tutorat à :

- mettre en place une procédure d'accueil;
- repérer les paramètres à prendre en compte pour créer, dans le milieu de travail, des situation favorables aux apprentissages;
- organiser le parcours du jeune ou du nouvel arrivant et mettre en place, dans le milieu de travail, les principales phases d'un processus d'apprentissage, tenant compte des objectifs de formation et des impératifs de production;
- assurer le suivi de l'intégration et de la progression d'un nouvel arrivant, en lien avec les partenaires concernés et en particulier le centre de formation;
- conduire à l'interne des projets visant à développer la fonction tutorale au sein de l'entreprise.

Un travail important est fait au cours de ce séminaire sur les méthodologies de résolution de problèmes et de conduite de projets.

— Les différents opérateurs ATC

Ces trois actions peuvent être combinées et donner lieu à la réalisation d'opérations telles que :

- «suivi ATC» plus formation du responsable du tutorat;
- groupe progrès plus formation du responsable du tutorat;
- «suivi ATC» plus Groupe progrès plus formation du responsable du tutorat.

Certaines actions sont totalement «sur mesure». Nous émettons l'hypothèse que c'est par la combinaison de plusieurs actions que le développement de la compétence collective de l'entreprise à être un lieu de formation peut être atteint.

2.2 Effets du dispositif «accueil et transmisssion des compétences»

Le dispositif ATC 1991 étant en cours de réalisation, il est prématuré d'en analyser aujourd'hui les effets, toutefois quelques éléments peuvent déjà être retenus :

Vingt et une entreprises participent depuis janvier 1991 à ATC; neuf d'entre elles relèvent du secteur sanitaire et social et les douze autres sont des entreprises de production de biens et services.

Pour l'ensemble de ces entreprises, les opérations suivantes ont été choisies :

- «suivi ATC» plus formation de responsable du tutorat, pour une entreprise,
- groupe progrès plus formation du responsable du tutorat, pour seize entreprises,
- «suivi ATC» plus Groupe progrès plus formation du responsable du tutorat, pour quatre entreprises.

Les entreprises ont souhaité participer au dispositif pour :

- améliorer les procédures d'accueil des jeunes en contrat de qualification et/ou des nouveaux salariés;
- «fidéliser» leurs salariés en améliorant les conditions de leur intégration;
- faire face aux difficultés de recrutement de personnel qualifié;
- gérer le déficit de qualification interne dû à un mauvais recrutement ou à l'évolution des postes de travail;
- définir les postes de travail et les compétences nécessaires à leur exercice;
- assurer la transmission du savoir-faire des salariés âgés vers de nouveaux salariés;
- organiser un parcours de formation.

Une opération en cours de réalisation illustre ce que le dispositif ATC peut permettre de travailler. Elle concerne une entreprise du secteur de la production de biens et de services qui se compose d'un ensemble de magasins de proximité. La gestion de ces magasins est assurée par une ou par deux personnes.

La direction a décidé de la mise en œuvre d'un premier groupe progrès, constitué de responsables de magasins et de vendeurs. La formation de responsable du tutorat a été suivie par le responsable de recrutement. Au cours de la consultation, les difficultés suivantes ont été repérées :

- manque de formalisation des procédures d'accueil et de formation;
- problème de circulation de l'information;
- difficulté à créer une identité d'entreprise et à susciter un sentiment d'appartenance collective;
- manque de préparation des responsables de magasins à la fonction de management;
- difficulté pour concilier temps de production et temps de formation.

De ces éléments, la direction a dégagé les objectifs qu'elle souhaitait poursuivre :

— *améliorer la formation professionnelle qu'elle dispense aux personnes nouvellement recrutées et favoriser leur intégration,*

— *assurer une meilleure articulation entre le recrutement et l'emploi,*

cela afin de concourir à l'amélioration de la qualité des prestations qu'elle offre au sein d'un marché fortement concurrentiel.

Le groupe de progrès a décidé de contribuer à l'amélioration du système de formation professionnelle des nouveaux arrivants. Une formation d'une semaine était dispensée jusqu'ici dans deux magasins pilotes destinés à être des centres de formation. L'analyse du système de formation a fait apparaître une inadéquation de la formation dispensée avec les exigences du poste, due :

- à une durée de formation insuffisante,
- au caractère standardisé de la formation, qui ne tient pas compte des caractéristiques des postes et des profils des personnes,
- à la complexité des métiers,
- au manque d'articulation entre la formation dispensée et les situations de travail,
- au double statut des formateurs (qui sont également responsables de magasin) et à l'absence de préparation à la fonction de formation,
- à l'insuffisance de matériels pédagogiques,
- aux difficultés d'adapter les programmes à cause de l'absence d'information sur les nouveaux produits, etc.

À ce jour, plusieurs axes d'amélioration sont travaillés, notamment dans le cadre d'une meilleure articulation entre la formation dans les magasins pilotes et la formation au poste de travail. L'organisation d'un parcours devant favoriser une intégration progressive tenant compte des spécificités des postes et de la complexité des activités a été formalisée.

Différents supports devant favoriser l'apprentissage, tels l'organisation de séquences de travail au sein des magasins, sont en cours d'élaboration, de même que des fiches navettes. Une augmentation de la durée de formation a été négociée avec la direction. Le groupe a également défini une démarche d'évaluation.

Il est important de noter que les personnes qui ont participé à cette opération ont fait preuve d'une grande motivation et que, par leur investissement en dehors des temps de réflexion en groupe, elles ont permis qu'autant d'éléments aient pu être travaillés.

Comme le montre cette situation, la décision de participer au dispositif ATC nécessite une réelle volonté politique de la part des directions d'entreprise.

En effet, une telle opération ne peut être menée que si elle s'inscrit dans une stratégie globale, notamment parce que l'entreprise doit dégager du temps pour permettre aux salariés soit de participer à ces actions, soit de les mener.

Un engagement dans cette opération montre l'intérêt que trouvent les entreprises à développer la fonction tutorale comme un des moyens d'accompagnement de leur évolution.

- PROMOFAF est un fonds d'assurance formation du secteur sanitaire et social.
- AGEFOS, également fonds d'assurance formation, s'adresse au secteur des PME-PMI (Petites et Moyennes Entreprises et Industries).

- CITADEL est un organisme d'ingénierie de formation et de conseil auprès d'entreprises, d'organisations professionnelles et de collectivités territoriales. CITADEL réalise des diagnostics des problèmes liés à l'emploi et à la formation, aide au montage et à la mise en œuvre de projets et développe une expertise en matière de tutorat.
- Un guide méthodologique sur le dispositif ATC, réalisé par Christian Leborgne, est paru en octobre 1991 aux éditions ADEP.
- Un livre sur l'entreprise tutrice a également été édité. Il s'agit de *Vers l'entreprise tutrice* de J. J. BORU et C. LEBORGNE, Éditions Entente.

Le diagnostic-action/emploi à l'Association pour la formation professionnelle des adultes

Marie Raynal

psychologue du travail
Association pour la formation
professionnelle des adultes (AFPA)

Cette présentation porte sur le diagnostic-action/emploi Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), mais avant de présenter les caractéristiques, les particularités et les spécificités de cette méthodologie, voici quelques mots sur l'Association pour la formation professionnelles des adultes, sur son rôle et sur ses missions. On verra aussi dans quel contexte les pouvoirs publics ont décidé d'engager des interventions de type diagnostic action/emploi. On insistera plus particulièrement sur les intentions et sur la portée de ce type d'actions. Ensuite, ce sera également l'occasion de vous présenter l'intervention diagnostic-emploi réalisée dans un département français, l'Aveyron.

1. Les missions de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)

L'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) est une structure nationale, présente dans tous les départements, et qui travaille en partenariat étroit avec les instances de l'emploi. Elle a pour première mission de permettre à des adultes d'acquérir une qualification professionnelle par la formation et pour seconde mission d'assurer des prestations de conseil, d'expertise et d'ingénierie auprès des entreprises. Dans ce cas-là, il s'agit principalement d'accompagner des entreprises dans leur processus de modernisation, de les aider dans la gestion de leurs ressources humaines, ou dans la réalisation de projets visant à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. En somme, on peut dire que l'AFPA est un vrai laboratoire public qui réfléchit en permanence sur la difficile équation «formation-travail/travail-formation».

Pour répondre à ses objectifs, elle regroupe en son sein, parmi les 10 000 salariés qu'elle emploie, cinq cents psychologues du travail. Leurs tâches sont diverses : ils accueillent et informent les candidats désireux de faire une formation, les accompagnent dans la construction de leurs projets professionnels, évaluent. Ils interviennent aussi dans leurs entreprises. Dans ce domaine, ils accompagnent les projets de modernisation, de gestion prévisionnelle de l'emploi, et des compétences, d'aménagement et de modification des postes de travail. Par ses compétences, et son champ d'activité, l'AFPA était à même de répondre et de réaliser des diagnostics-emplois.

Nous relaterons par la suite l'action qui a été réalisée dans l'Aveyron, mais, dans un premier temps, nous allons essayer de préciser les aspects de la circulaire gouvernementale en vue d'étendre ce type d'actions à l'ensemble du territoire.

2. LE DIAGNOSTIC ACTION/EMPLOI : UNE NOUVELLE MESURE GOUVERNEMENTALE?

On peut dire que le diagnostic action/emploi consiste à établir un bilan des besoins des entreprises qui prend en compte la réalité des situations de travail et les caractéristiques de la population demandeuse d'emploi, de façon à pouvoir émettre des hypothèses d'action.

Les pouvoirs publics ont donc décidé d'engager et de généraliser ce type d'intervention. Dans quel contexte et à partir de quels constats, le gouvernement a-t-il décidé de lancer ces actions?

- Un niveau de chômage élevé des entreprises qui font état de difficultés de recrutement : des pénuries de qualification.
- Une demande des entreprises souvent floue, dans la définition de ses critères, de ses profils de poste.
- Des modifications de qualification effectuées dans un contexte de modernisation des entreprises.

Ceci entraîne des dysfonctionnements entre les services de placement et les entreprises. C'est pour tenter de résoudre cet écart que des actions doivent être conduites, avec ce souci de prendre en compte les ressources locales.

La problématique est intéressante à deux niveaux. D'abord, on part de la demande et on cherche à la comprendre; puis on cherche à résoudre les écarts tout en tenant compte des spécificités des ressources locales. La question posée est donc de préciser comment améliorer l'expression des besoins et aider à formuler les attentes des entreprises.

La réalisation du projet comporte plusieurs étapes : formation d'un groupe de pilotage, le prédiagnostic, le diagnostic approfondi, la collecte des données.

- Le groupe de pilotage est composé des différents acteurs locaux qui ont en charge les problèmes de l'emploi et de la formation. Il a pour rôle de «valider le prédiagnostic, d'élaborer le cahier des charges, le programme d'action, et d'assurer le suivi de sa mise en œuvre».
- Le prédiagnostic constitue le point de départ du diagnostic, il identifie les problèmes posés, les secteurs concernés, ou les filières professionnelles. Il est le préalable à toute intervention plus approfondie. Il est en tout état de cause essentiel, et l'ensemble de la démarche dépend de la qualité de cette étape. Il est une phase clé, parce qu'il délimite le système d'intervention, et les orientations à poursuivre.
- Le diagnostic approfondi est la constitution d'un recueil d'informations sur les situations de travail, sur les caractéristiques de la population demandeur d'emploi. Il doit comprendre nécessairement une connaissance de l'environnement socioéconomique et des futures évolutions techniques, technologiques, de façon à identifier leurs conséquences éventuelles.

- La collecte des données va permettre de prendre en compte la mesure de l'écart et déboucher sur des actions possibles qui peuvent prendre des formes diverses (recrutement, formation, organisation du travail, gestion prévisionnelle des emplois…). Les actions sont décidées en concertation avec le groupe de pilotage.

Le diagnostic-emploi, réalisé en Aveyron, nous permettra d'illustrer notre propos.

3. La réalisation d'un diagnostic-emploi Aveyron : expérience.

«Les chiffres récents de l'emploi en témoignent, nous vivons dans une situation paradoxale où le chômage demeure important, malgré la relative embellie de ces derniers mois, tandis que, dans nombre de secteurs professionnels, les entreprises se voient parfois freinées dans leur reprise, dans leur croissance, par des pénuries préoccupantes de main d'œuvre, variables selon les régions, les bassins d'emploi, et les secteurs économiques.» (Guy Matteudi[1]. *Le monde* 17/10/90).

Ces quelques phrases résument de manière précise les problèmes rencontrés par deux bassins d'emploi aveyronnais, ceux de Decazeville et de Vellefranche de Rouergue, confrontés aux mêmes types de problèmes, et situent exactement le contexte dans lequel s'insère l'étude entreprise. Mais l'intérêt de la démarche engagée par les acteurs locaux était de dépasser les constats, de mener une réflexion pour tenter de comprendre cet étonnant paradoxe, et de voir quels problèmes se dissimulaient sous cette pénurie.

Telle a été la philosophie adoptée par monsieur le Sous-Préfet de Villefranche de Rouergue, dans le cadre des attributions et du rôle du CODIAL[2].

3.1 Une préenquête : un prédiagnostic

Une première enquête a donc été réalisée par un cabinet de recrutement[3], sur les deux bassins d'emploi identifiés, toutes filières professionnelles confondues.

Un questionnaire a été envoyé à toutes les entreprises de plus de dix salariés, de façon à recueillir l'état de leurs besoins en personnel, à la fois d'un point de vue quantitatif (Combien?) mais aussi d'un point de vue qualitatif (Pour quels postes? Avec quels profils?). Les résultats sont intéressants à deux niveaux. Les entreprises recherchent effectivement du personnel : trois cents emplois ont été identifiés et ainsi répertoriés.

Trois secteurs expriment plus particulièrement une forte demande : il s'agit du secteur d'activité «construction mécanique et métaux», du secteur «bois et ameublement» et du secteur «matières plastiques et matériaux composites». Ce dernier secteur est un secteur qui se développe sur la région et qui exprime aussi des besoins.

---

1 Directeur général de l'Association pour la formation professionnelle des adultes.

2 Comité de développement industriel et artisanat local.

3 Cabinet MOUTON Conseil. ALBI.

À la suite de ce premier bilan, le CODIAL a invité les responsables d'entreprise ou de gestion du personnel à venir s'exprimer sur leurs difficultés à trouver du personnel, sur les raisons qui, selon eux, pouvaient expliquer cet état de fait.

Ces réunions se sont déroulées à la Sous-Préfecture de Villefranche de Rouergue. Elles étaient basées sur le volontariat des entreprises et animées par monsieur Le Sous-Préfet. Participait aussi le Service public de l'emploi.

La synthèse des deux actions a rapidement mis en évidence l'existence d'un décalage entre des demandes des entreprises et les ressources humaines disponibles dans les deux bassins, c'est-à-dire les demandeurs d'emploi.

Plusieurs raisons expliquent cette difficile adéquation. D'une part, les entreprises recherchent généralement du personnel très qualifié. Leurs exigences révèlent une tendance à hausser le niveau habituellement requis pour certains postes. L'hypothèse qui légitime cette tendance est que l'avenir de l'entreprise dépend de la compétence et de la qualité de ses hommes. Mais la surqualification à l'embauche ne peut être considérée comme une solution. De plus, les demandeurs d'emploi ne possèdent pas les caractéristiques demandées : ils sont souvent sans qualification ou ne possèdent pas celles qui correspondent aux besoins actuels. D'autre part, 60 % des demandeurs d'emploi sur les deux bassins sont du sexe féminin.

Mais alors, comment faciliter et construire, à l'échelon local, une relation entre une population donnée, avec ses propres caractéristiques, et une stratégie de développement afin d'assurer à la fois l'emploi et la nécessaire productivité de l'économie?

Traiter de la relation entre ressource humaine de développement revient à se poser la question : quelle population, quelles activités, pour quel développement.

Une idée a fait alors son chemin. Devant la pénurie rencontrée et observée, les femmes seraient une des solutions possibles pour résoudre les problèmes de recrutement identifiés.

3.2 L'Association pour la formation professionnelle des adultes : maître d'œuvre du diagnostic-emploi

Pour parvenir à cet objectif et pouvoir obtenir des résultats, il fallait approfondir dans un premier temps les données obtenues, analyser de façon précise et objective les postes de travail, recueillir les opinions des responsables d'entreprise sur la possibilité d'insérer des femmes dans des métiers dits traditionnellement masculins.

Mais il fallait aussi dans un deuxième temps repérer les caractéristiques des demandeurs d'empli, par des bilans, l'objectif étant de mieux connaître cette population et d'élaborer des parcours d'insertion professionnelle adaptés.

La troisième finalité de l'intervention était de mettre en place des formations adaptées aux demandeuses d'emploi et aux besoins réels des employeurs.

L'Association pour la formation professionnelle des adultes[4] de Rodez-Decazeville a donc été chargée de réaliser le diagnostic et de proposer les moyens d'actions. La gestion de l'intervention ainsi que sa réalisation ont été assurées par deux psychologues du travail.

La première étape dans la démarche a été de constituer un groupe de pilotage, garant de la déontologie du projet et de sa cohérence. Composé des différents acteurs locaux, ce groupe était de fait représentatif de la dynamique locale, de façon à ne pas entreprendre une étude complètement déconnectée du contexte dans lequel elle s'insère.

Constituer un groupe composé d'intervenants et de responsables qui appartiennent à des structures institutionnelles différentes est une garantie indispensable pour éviter non seulement la gestion d'une intervention sous la direction d'experts, mais surtout d'échanger, de réfléchir, de construire une démarche commune et participative.

Ce groupe n'a pu fonctionner de façon efficace que dans la mesure où une histoire existait entre le groupe : des liens étaient déjà construits.

Baptisée *Groupe technique local*, cette structure a été composée de :

- M. Le Sous-Préfet de Villefranche de Rouergue
- M. Le Directeur départemental de l'ANPE
- M. Le Directeur du Centre AFPA de Rodez
- M. Le Conseiller de la CCI
- M. Le Directeur départemental du travail et de l'emploi
- M. L'Inspecteur d'Académie (Éducation nationale)
- M. Le Directeur du GRETA Rouergue
- Deux psychologues du travail AFPA Rodez

3.3 La première mission de ce groupe : échantillonnage des entreprises

Trente-cinq entreprises ont été retenues dans les trois secteurs, dont 14 pour le secteur «construction mécanique et métaux», 16 pour le secteur «bois et ameublement» et 5 pour le secteur «matières plastiques et matériaux composites».

— Méthodologie adoptée

- Première phase : entretiens avec les responsables d'entreprise ou avec les gestionnaires du personnel

Les deux psychologues ont mené ces entretiens qui ont été retranscrits dans leur totalité.

Premièrement, il s'agissait d'identifier les besoins, de les repérer, de les quantifier. Deuxièmement, il fallait apprécier les attitudes des responsables d'entreprise à l'égard d'embauche(s) potentielle(s) de femmes dans certains postes. Troisièmement, il importait de situer ces données en rapport avec la culture de l'entreprise et ou de la branche

[4] Centre de formation AFPA Impasse Eugène Loup 12000 Rodez. Service psychotechnique AFPA Impasse Eugène Loup 12000 Rodez.

professionnelle, et partant, de recueillir des éléments sur les caractéristiques de l'entreprise, sur la structure actuelle du personnel, sur la gestion présente et à venir de son personnel, sur les caractéristiques du produit réalisé et des modes de production, sur les perspectives de développement pour prendre en compte la gestion prévisionnelle des qualifications...

Il faut souligner l'amabilité de nos interlocuteurs, et les en remercier, leur accueil, et leur volonté de s'impliquer dans le projet. Mais il faut aussi relever l'étonnante relation qui démontre en fait que plus le besoin est important, plus l'accueil est réservé, voire inexistant. Se pourrait-il que la pénurie trouve alors d'autres explications?

Les résultats des entretiens ont permis d'identifier clairement les emplois disponibles et les postes à analyser.

- Deuxième phase : analyse des systèmes de travail

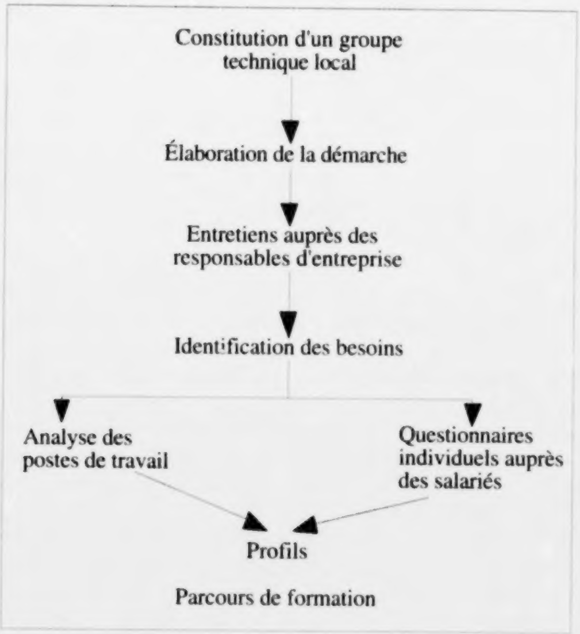
  La réalisation de cette phase a permis d'atteindre trois objectifs. Il fallait analyser d'abord le poste de travail, c'est-à-dire recueillir les activités réalisées par le tenant du poste et en dégager les connaissances et les qualités nécessaires à acquérir de façon à pouvoir construire des parcours de formation; 66 opérateurs ont été observés pour 20 postes de travail. Il fallait ensuite analyser, par le moyen de questionnaires individuels, les itinéraires professionnels et personnels des différents tenants des postes; 408 questionnaires individuels ont été utilisés. Il fallait enfin construire une photographie type des emplois déficitaires ayant comme caractéristique de donner non seulement une définition du contenu de l'emploi, mais aussi de préciser l'origine des opérateurs travaillant sur le poste.

  Cette conception de la mise en rapport de la description de l'emploi et des cheminements des opérateurs visait à identifier de manière objective les qualifications nécessaires pour occuper les postes. Elle visait à témoigner du décalage qui existe entre la demande de l'entreprise et sa propre réalité interne. Par exemple, comment comprendre cette entreprise qui recherche un personnel qualifié niveau BTS, qu'elle aura d'ailleurs du mal à recruter, alors que le poste est occupé actuellement par un personnel niveau CAP?

  Cette mise en correspondance se base aussi sur un concept théorique qui indique que des passerelles peuvent être construites pour permettre à des individus d'atteindre l'autre rive et d'être ainsi plus facilement employables.

  Ce concept se fonde sur l'idée que les individus possèdent et maîtrisent des espaces de qualification, donc des compétences acquises dans d'autres lieux et dans d'autres temps, et qu'ils peuvent accéder à d'autres espaces de qualification, à condition de les identifier. Si théoriquement des passerelles ont été identifiées, cette étude sur le terrain met en lumière d'autres possibles et d'autres moyens.

ANALYSE DES SYSTÈMES DE TRAVAIL



– Actions auprès de la population demandeuse d'emploi

À la deuxième étape du diagnostic-emploi, il s'agit de repérer parmi les demandeurs d'emploi femmes celles qui pourraient occuper des postes de travail habituellement réservés à des hommes.

Comment y réussir sans définir de critères *a priori* avec une population par principe très éloignée des caractéristiques des postes recensés?

Seule une démarche suffisamment axée sur la transmission d'informations pouvait permettre à chacune d'entre elles de décider en connaissance de cause et de pouvoir choisir à partir d'éléments objectifs.

Toute l'information ne pouvait être donnée en même temps; il fallait introduire aussi non seulement une notion de temps de réflexion mais aussi des niveaux d'information différents, ce qui entraînait la mise en action d'outils nécessairement adaptés aux objectifs visés. Ces étapes ont été réfléchies et construites en collaboration avec les intervenants ANPE.

- Première phase : lettre d'information

  Une première lettre a été envoyée à toutes les femmes inscrites dans les fichiers de l'ANPE. Des critères ont été définis, l'envoi à l'ensemble de la population n'étant pas souhaitable. Cet envoi a concerné 829 femmes.

Cette lettre présentait le contexte général et expliquait les raisons pour lesquelles elles étaient contactées. Était joint un coupon réponse les invitant à participer de façon volontaire à des réunions-discussions, appelées pour l'occasion réunions d'information collectives. Une date limite était précisée sur la lettre.

- Deuxième phase : réunions-discussions

  Ces réunions ont eu lieu dans deux bassins d'emploi différents, ceux de Decazeville et de Villefranche; elles ont concerné 278 femmes. Elles visaient l'atteinte de plusieurs objectifs :
  - situer géographiquement les emplois et appréhender la notion de bassin d'emploi;
  - situer ces phases d'information dans le contexte général du diagnostic-emploi; présentation de la démarche dans son ensemble (partie entreprise/phase analyse de la population demandeur d'emploi);
  - présenter les résultats obtenus (quels emplois, quelles proportions par secteur d'activité, dans quel bassin d'emploi);
  - repérer les distances entre le domicile d'habitation et le lieu de travail; appréhender la notion de mobilité grâce à la représentation de zones géographiques d'éloigne-ment;
  - présenter de manière sommaire et dynamique les contenus des emplois recensés;
  - solliciter un échange avec les participantes et répondre à leurs questions.

Mais ce niveau d'information à lui seul ne pouvait suffire. En effet, comment demander à des femmes de se déterminer, connaissant d'une part l'action possible des phénomènes d'influence entraînés par les situations collectives et, d'autre part, sachant qu'il ne pouvait être transmis de façon exhaustive tous les éléments. Il fallait alors proposer d'autres moyens : le bilan individuel.

À l'issue des réunions, cent trente femmes se sont inscrites pour ces bilans individuels. Point de situation :

- participation aux réunions 217 femmes (78%)
- inscription pour un bilan 130 femmes (60%).

- Troisième phase : bilans individuels

  Le bilan individuel n'est ni uniquement une connaissance de l'itinéraire personnel et professionnel, ni uniquement un premier travail d'orientation, mais c'est aussi et surtout un lieu où des points sont éclaircis, voire approfondis.

  Il s'agissait dans ces entretiens d'analyser, d'éclaircir, de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les femmes voulaient s'engager dans ce projet. Ceci est l'objet de l'analyse de la demande.

Il s'agissait aussi d'évaluer les conséquences inhérentes à cette reconversion, d'amener des informations complémentaires, susceptibles de prendre en compte les situations individuelles. Ceci fait partie de la démarche d'orientation.

Il s'agissait aussi de construire des parcours d'insertion adaptés soit dans le cadre du projet «insertion dans des métiers dits masculins», soit hors de ce cadre en utilisant les mesures Anpe telles SOA, MOA, TRE, ENCP, stages d'insertion ou bien les structures existantes telles dossier COTOREP, PAIO, CIBC… Ceci caractérise la recherche de solutions adaptées.

Toutes les femmes s'étant inscrites pour un bilan n'ont pas toutes été intéressées pour participer au module de sensibilisation. Cinquante deux femmes se sont révélées intéressées par le projet proposé.

— Une stratégie d'action possible : la formation

D'autres stratégies d'action auraient pu être choisies pour répondre aux problèmes de pénurie de main d'œuvre qualifiée, mais ici la stratégie «formation» a été privilégiée. On a réfléchi à différents modes de formation, respectant par le fait même les caractéristiques du processus de construction et de maturation individuelle.

Ce module de 300 heures s'axe autour de trois points :

- faire découvrir les emplois proposés par différents moyens (visite des entreprises, dossiers, observation des postes de travail, participation de responsables d'entreprise, présentation de «modèles femmes exerçant déjà une activité masculine»…);
- élaboration d'hypothèse(s) de métier(s) possible(s) et validation de ces hypothèses : évaluation par des tests, etc.;
- période d'application en entreprise (durée : quinze jours), dans la même entreprise ou dans plusieurs, à définir de manière individuelle.

À la suite de ces modules, plusieurs hypothèses peuvent être envisagées, dont l'abandon, l'insertion directe sur certains postes exigeant une moindre qualification, le module de (re)mise à niveau — les études de poste ont mis en évidence ce qu'on pourrait appeler un PPCM commun; il s'agit ici de mathématiques et du dessin technique — et les modules de formation qualifiante, voire diplômante.

CONCLUSION

Actuellement, des femmes se forment dans ces métiers. De cette expérience, il faut retenir une méthodologie applicable à d'autres situations. Une fois que l'outil est constitué, il peut répondre à d'autres situations. Un dialogue peut alors s'engager entre les responsables d'entreprise et les institutions qui s'occupent de l'emploi et de la formation.

LA CONSTRUCTION DES OFFRES ÉDUCATIVES... ET LES ACTEURS DE FORMATION

SUZANNE PROVOST
Présidente TREAQ

Les clientèles adultes que desservent les commissions scolaires ne sont pas des clientèles captives; elles se présentent en formation sous l'impulsion de leurs besoins ou d'un programme d'employabilité auquel leur situation personnelle les rend admissible.

Cette situation oblige les commissions scolaires à formuler une offre de services qui soit non seulement pertinente pour sa clientèle potentielle mais qui soit également attirante, alléchante pour elle puisque cette offre constitue en quelque sorte l'outil de marketing le plus pertinent dont dispose la commission scolaire. Il serait donc impensable qu'une commission scolaire élabore son offre de services sans tenir compte de ses clients qui sont en définitive les premiers acteurs de la formation.

Les commissions scolaires sont bien placées pour recueillir et lire les besoins de leurs clients : elles sont l'instance de formation la plus décentralisée (puisque présente dans presque chaque municipalité du Québec) et souvent celle à laquelle font appel les gens lorsqu'ils identifient la formation comme réponse possible à leurs besoins. Les services d'accueil et référence dont elles disposent et qui sont chargés d'aider l'adulte à préciser son projet de formation fournissent des informations de première main sur l'état des besoins éducatifs de la clientèle potentielle. L'offre de service des commissions scolaires n'est pas conditionnée par ce seul aspect puisque l'incidence des ministères à vocation économique, tant au niveau provincial que fédéral se traduit pour le système d'éducation par des intrants dont il doit tenir compte.

Les intrants concernent d'abord l'analyse des besoins de main-d'œuvre à une échelle macroscopique afin d'identifier, par exemple, les métiers en pénuries de main-d'œuvre spécialisée, les secteurs en régression d'emploi ou les tendances du marché de l'emploi. À la suite de à cette analyse, les ministères concernés élaborent des programmes pour augmenter la qualification de la main-d'œuvre et pour maximiser son employabilité.

Je veux centrer mes propos sur la façon dont les commissions scolaires, chacune dans leur milieu et de concert avec les organismes régionaux, formulent des offres éducatives pour répondre aux besoins de formation de la main-d'œuvre et comment, dans l'organisation et la dispensation des services qui en découlent, elles se préoccupent de tenir compte des premiers acteurs de formation que sont les adultes.

Mais d'abord un mot sur la mission des commissions scolaires en matière de formation des ressources humaines. C'est principalement sous la pression des ministères à vocation économique que l'éducation des adultes a commencé à se développer dans les commissions scolaires. Il s'agissait alors, comme aujourd'hui, d'offrir à des travailleurs

en déficit de formation et difficilement employables, un supplément de formation afin de les conduire à être plus compétitifs sur le marché du travail. À l'origine, c'est par le biais des centres d'emploi du Canada que cette clientèle transitait.

Très vite, les commissions scolaires ont occupé ce créneau et ont développé des façons de faire, des méthodes andragogiques adaptées à ces clientèles : c'est ainsi, par exemple que l'enseignement individualisé a été introduit dans les commissions scolaires.

Mais plus encore et dans bien des endroits, elles sont devenues proactives dans le développement socioéconomique de leur milieu et sont devenues des partenaires reconnus et spécifiques à cet égard, à tel point que la nouvelle loi sur l'Instruction publique sanctionnée le 23 décembre 1988 confie explicitement à la commission scolaire des pouvoirs reliés aux services à la communauté.

Ces morceaux d'histoire et de conjoncture étant grossièrement évoqués, venons-en à la nature des offres éducatives que les commissions scolaires mettent en place et à la mécanique qu'elles suivent pour le faire.

La législation et la réglementation actuellement en vigueur mandatent les commissions scolaires à dispenser des activités de formation générale qui conduisent à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, des activités d'alphabétisation et de formation en langue seconde, des services d'insertion à la vie communautaire à l'intention des clientèles handicapées et des services d'éducation populaire destinés à favoriser la prise en charge des personnes et des collectivités.

Étant donné le thème de ce colloque formation-travail/travail-formation, nous vous parlerons plus en détail des services de formation professionnelle ou plus largement de la formation de la main-d'œuvre.

Premièrement les commissions scolaires dispensent des activités de formation initiale ayant pour objectif de conduire l'adulte à un diplôme d'études professionnelles, c'est-à-dire à une spécialisation dans un métier. Ces activités peuvent être financées par le gouvernement fédéral ou provincial et la personne qui suit la formation peut éventuellement bénéficier d'une allocation de subsistance si elle est admissible à certains programmes d'employabilité ou peut recevoir des prestations d'assurance-chômage.

Deuxièmement des activités dites de recyclage et de perfectionnement. Les commissions de formation professionelle (CFP) placées, sous la responsabilité du ministère de la main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle gèrent les programmes de Main-d'œuvre et effectuent les analyses de besoins. Elles allouent un budget aux commissions scolaires pour dispenser des activités qui ont pour but de permettre aux travailleurs d'améliorer leurs connaissances du métier ou d'accéder à un emploi plus qualifié.

Ces activités, le plus souvent de courte durée, ne conduisent pas nécessairement à une sanction officielle. À l'intérieur des balises fournies par la CFP, les commissions scolaires mettent au point leur offre de services.

Troisièmement dans les activités de formation sur mesure, qui constituent un autre type d'activités éducatives offertes par les commissions scolaires, la commission scolaire peut aller jusqu'à bâtir en totalité son offre de service à partir des besoins de formation qu'elle aura identifiés dans son milieu. Comme leur nom l'indique, ces activités de formation sur mesure sont destinées à répondre à des besoins ponctuels manifestés par des entreprises face aux défis que représente pour elles l'adaptation constante de leur main-d'œuvre aux changements technologiques, à la compétitivité accrue des marchés consécutive à l'entente du libre échange et à la croissance économique. C'est principalement par ce biais que les commissions scolaires contribuent au développement de leur milieu régional et agissent de concert avec les autres acteurs afin d'augmenter la performance économique des régions et d'y développer des emplois.

Le programme de formation sur mesure en établissement (FME) mis en place par le gouvernement fédéral et la mesure du crédit d'impôt à la formation du Québec incitent les commissions scolaires à occuper encore davantage le champ de la formation de la main-d'œuvre dans les entreprises.

Aujourd'hui, nombre de commissions scolaires se sont dotées d'un service aux entreprises qu'elles autofinancent avec les activités de formation qu'elles y dispensent. Ainsi le client adulte d'une commission scolaire est à la fois individuel et collectif, la survie économique d'une personne passant par la survie économique du milieu où elle réside.

Mais de quelle façon l'adulte, le premier acteur de la formation, se retrouve-t-il dans cette offre de services élaborée à partir de considérations multiples? Quelle place et quels attraits les commissions scolaires lui offrent-elles pour rendre la formation pertinente pour lui?

Avec les années, les commissions scolaires ont développé une approche, des modes d'intervention à l'éducation des adultes qui tentent de tenir compte des caractéristiques des adultes.

— En termes d'organisation par exemple

La formation peut se donner à temps plein ou à temps partiel, de jour, de soir, en institution ou en entreprise selon un horaire qui peut tenir compte de la disponibilité parfois saisonnière des travailleurs (ex. : secteur hôtellier ou forestier), elle peut aussi se faire en alternance dans l'entreprise et en institution.

L'organisation souple que les commissions scolaires ont mise en place pour répondre à ces besoins leur permet aussi de suivre les besoins de leur milieu et d'apporter rapidement la réponse de formation que le contexte exige (en cas de fermeture d'usine par exemple).

— En termes d'approches

L'adulte a des acquis d'expérience et de formation dont on tente dans la mesure du possible de tenir compte. En formation générale, l'adulte qui revient en formation passe un test de classement dans les matières de base pour identifier le niveau de ses connaissances

et faire en sorte qu'il n'ait à suivre que les cours qui lui manquent. En formation professionnelle, la reconnaissance des acquis en est à l'état expérimental et ne peut encorer se faire que dans quelques champs professionnels. On attend d'ailleurs cette année une orientation ministérielle à ce sujet.

L'enseignement individualisé largement répandu en formation générale permet à l'adulte de gérer son projet de formation de façon autonome avec le support nécessaire des enseignants.

— En termes de contenu

En formation professionnelle par exemple, les enseignants recrutés pour dispenser la formation aux adultes proviennent pour une bonne part de l'industrie. Les commissions scolaires recherchent souvent un praticien de métier de préférence à une personne qui détient une qualification pédagogique reconnue. Les élèves adultes ont ainsi une connaissance réelle du marché du travail même si cela exige de la commission scolaire un investissement accru pour former ces enseignants sur le plan pédagogique.

Mais là où l'adulte se retrouve peut-être le plus, c'est dans l'accent que les commissions scolaires cherchent toujours à mettre, en dépit des contraintes et des directives strictement scolarisantes, sur les savoir-faire et les savoir-être, sur le développement de la personne plus que sur l'acquisition des connaissances, sur les habiletés transférables à la vie plus que sur un savoir pointu et fonctionnel relié à tel poste de travail.

Pour nous, c'est une voie d'avenir, car par-delà les connaissances reliées à une fonction de travail, les exigences du marché du travail ne sont-elles pas, comme le rapportait une étude canadienne récente, d'abord de savoir communiquer et de résoudre des problèmes? Et c'est ce langage que les commissions scolaires se donnent comme responsabilité de tenir à ceux qui leur commandent de la formation.

Et je termine en vous soulignant qu'il s'avère important de varier la boîte à outils (ou l'ensemble de l'offre de services) puisque si le seul outil dont on dispose est un marteau, on est porté à considérer toute chose comme si c'était un clou.

La formation des formateurs en entreprises : bilan et perspectives d'un programme provincial de formation au collégial

Marie Rolland
Collège André-Laurendeau

Non seulement la formation des formateurs est directement évoquée dans le cadre de ce symposium-colloque international, mais il ressort, d'une façon de plus en plus criante, que l'entreprise contemporaine désire mettre en œuvre des actions de formation efficaces, alliant une logique scolaire d'acquisition de savoirs à des finalités et à des situations de travail.

Le but de cette communication est de faire part, dans un premier temps, de l'origine, des orientations et des caractéristiques d'un programme provincial de formation de formateurs, tel qu'il fut conçu et, par la suite, implanté, et de partager, dans un second temps, une réflexion amorcée sur les perspectives d'avenir quant à la fonction et à la compétence du formateur en milieu de travail, et sur leurs incidences sur le perfectionnement continu de celui-ci.

1. Le programme et son origine

Il y a quelques années, le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science concluaient une entente relative à la nécessité d'élaborer un programme de formation à l'intention spécifique des formateurs et instructeurs que les employeurs choisissent pour dispenser la formation dans leurs entreprises.

La nécessité d'un tel programme provenait du constat suivant : l'industrie a habituellement recours aux employés experts dans leur domaine pour assumer des fonctions de formateur auprès d'autres employés. Or, un employé qui souvent maîtrise fort bien son métier et accomplit adéquatement ses tâches n'a pas nécessairement les habiletés requises pour transmettre à quelqu'un d'autre, d'une manière efficace, ses connaissances, son expertise, son savoir-faire. En effet, on ne s'improvise pas formateur : c'est un métier en soi, un métier constitué d'actions précises et séquentielles, actions qui, par ailleurs, peuvent s'exporter d'une situation de formation à une autre, d'un milieu de travail à un autre, et ce, en raison de leur caractère générique; bref, le métier de formateur, c'est-à-dire celui qui consiste essentiellement à «faire apprendre», tout comme n'importe quel autre métier, en est un qui s'apprend et qui s'enseigne.

Saisi de cette problématique, le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle qui a la responsabilité d'un grand nombre de programmes de formation dans le milieu des entreprises, achemina une demande d'élaboration d'un programme de formation de formateurs au service de Formation aux adultes de la Direction générale de l'enseignement collégial; c'est cette dernière qui confia au

collège André-Laurendeau la tâche de concevoir le programme et d'en réaliser le support documentaire[1].

1.1 Orientations et caractéristiques du programme

Ce programme, implanté par la suite par quelques collèges de la province dans le cadre de leurs activités de formation sur mesure, vise essentiellement l'acquisition et le développement de compétences méthodologiques et pédagogiques pratiques. Il se propose, d'abord et avant tout, de fournir des connaissances de base et des instruments utiles et efficaces à la planification, à l'organisation, à la conduite et à l'évaluation d'une activité de formation.

De courte durée, soit d'une trentaine d'heures, le programme s'adresse à ces travailleurs spécialisés et qualifiés, dont les compétences justifient qu'ils soient sélectionnés, de manière ponctuelle ou régulière, pour accomplir un travail de formateur ou d'instructeur dans leur milieu de travail. Par ailleurs, en raison de son découpage de type modulaire, le programme se prête à des applications variées et adaptées, facilitant ainsi une formation souple, sur mesure, selon les contextes et les participants concernés. Enfin, le programme, bien qu'il soit concis, se veut être complet en ce sens que, non seulement il couvre l'ensemble des qualifications de base de nature méthodologique et pédagogique du métier de formateur, mais son élaboration même est conséquente à ce qu'il prétend enseigner, s'articulant autour d'objectifs, d'éléments théoriques, d'activités d'apprentissage et d'évaluation — le tout pouvant être relié à des situations concrètes rencontrées en milieu de travail.

1.2 Implantation et évaluation du programme

Conformément au souhait des mandants ministériels, et compte tenu des particularités à la fois du programme, des clientèles ciblées et des contextes variés de formation, il fut convenu de procéder à une période dite d'implantation ou de mise à l'essai, durant laquelle un collège par région administrative provinciale allait dispenser le programme de formation de formateurs en entreprises, à la suite de quoi on allait en faire le bilan.

Il serait inapproprié pour les fins de cette communication de produire ici un compte rendu factuel et des données évaluatives des différentes expériences réalisées dans le cadre de ce programme. Qu'il nous suffise, à l'intérieur de ce propos, de fournir un bilan succinct de l'expérimentation du programme tel qu'elle fut réalisée au sein d'un collège; des données recueillies auprès d'autres collèges révèlent, par ailleurs, de grandes disparités régionales tant dans la diffusion que dans l'utilisation du programme tel qu'il a été actualisé et rendu opératoire par le document-guide.

De 1987 à 1990, le collège André-Laurendeau aura dispensé, dans le cadre du seul programme de formation de formateurs, un total de 1524 heures de formation, à 65 groupes de participants venus de 32 entreprises diverses.

---

1 Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial. *Devenir un formateur, une formatrice efficace dans l'entreprise.* Rédigé par Marie Rolland-Barker et Claude Major. Les Publications du Québec, 1987.

Voici à grands traits ce qui se dégage des renseignements obtenus quant à la clientèle visée par le programme de formation :

- des entreprises et organismes de toutes tailles désirent recevoir de la formation de formateurs;
- les participants au programme occupent généralement des postes dans les échelons élevés de l'entreprise;
- ils n'ont que peu et parfois pas d'expérience en tant que formateurs;
- pour la plupart, ils n'ont à dispenser de la formation que d'une manière occasionnelle dans l'exécution de leur travail régulier.

Quant aux caractéristiques générales de la formation elle-même, relevons les aspects suivants :

- bien que le programme de formation soit d'une durée de trente heures, la majorité des entreprises ont bénéficié d'une formation de plus courte durée, soit en moyenne, vingt-deux heures;
- la formule intensive, soit celle des journées complètes, consécutives ou rapprochées, est vraisemblablement la plus populaire auprès des entreprises;
- la formation de formateurs, dans la majorité des cas, est offerte d'une façon autonome; dans un bon nombre d'entreprises cependant, cette formation s'inscrit dans le cadre d'autres activités de formation ou à titre de complément à une formation autre;
- enfin, à partir des données recueillies, la formation telle que l'a prévue le programme n'aura été généralement dispensée qu'aux trois quarts environ.

Par souci de brièveté, ajoutons seulement qu'il importait de recueillir des données pertinentes et utiles pouvant permettre non seulement d'apprécier les expériences vécues en formation de formateurs, mais surtout d'apporter au programme les correctifs jugés nécessaires par les personnes concernées. À l'heure actuelle, le document qui en guide la prestation fait l'objet d'une révision et d'une mise à jour.

2. COMPÉTENCE DU FORMATEUR DE L'AN 2000 : JALONS DE RÉFLEXION

La révision du programme de formation de formateurs en entreprises s'inspire, il va sans dire, des résultats de l'évaluation qui fut réalisée au terme de la période dite d'implantation. Cependant, elle ne peut faire fi de l'évolution accélérée du contexte dans lequel la formation de formateurs est appelée à évoluer. Ce contexte, bien sûr, est celui de l'entreprise du vingt et unième siècle, de l'entreprise à l'ère des bouleversements technologiques, mais aussi celui de l'entreprise à la recherche constante de nouvelles formes d'organisation du travail et de pratiques efficaces de gestion des emplois et des formations.

Au cœur de ce contexte qui accorde un rôle de plus en plus central à la formation, se situe la notion de savoir professionnel, ce savoir qu'il est attendu qu'un formateur d'adultes possède et démontre, ce savoir propre au domaine d'études qu'est l'éducation des adultes, à ses champs de pratique et à ses praticiens.

Or, il nous apparaît que, dans le contexte plus circonscrit de ce qu'est et de ce qu'est appelée à devenir la formation des adultes dans leur rapport avec le travail, la connotation traditionnelle du «savoir professionnel» de l'éducateur d'adultes ne peut qu'éclater. Au nom de la rigueur et de la pertinence, l'éducation des adultes en tant que champ d'études a eu le souci d'asseoir son corpus de connaissances sur des fondements disciplinaires qui lui étaient épistémologiquement apparentés (ex. : Jensen *et al.*, 1964). En raison de cette même rigueur et de cette même pertinence, émerge sans toutefois supplanter la précédente, une notion distincte, celle de «mode d'acquisition» de ce savoir professionnel, notion qui fait place, entre autres, à l'un de ces modes, soit «la réflexion en cours d'action», c'est-à-dire ce concept de *reflection-in-action* de Schön (1983).

Cette idée enrichit la notion traditionnelle de «savoir professionnel» puisqu'elle situe en quelque sorte celui-ci au sein même de la pratique, des expériences de la pratique et des façons d'exercer celle-ci. La notion de Schön qui connote essentiellement l'idée «d'être en train de savoir en exerçant» (*knowing-in-practice*) est une sorte de savoir en soi : bien qu'elle rende compte du savoir *en cours de* pratique, elle n'écarte pas par ailleurs celle du savoir *en vue de* la pratique, cette nuance faisant plus justement état des deux sens que l'on donne lorsque l'on se demande comment un praticien «sait». En effet, cette interrogation englobe autant l'idée du «comment il en est arrivé à savoir» que celle du «comment il peut savoir», la première référant aux expériences antérieures, la seconde, aux circonstances de la situation en cours.

Ces deux sens accordés à la notion de savoir ne sont pas sans incidences sur la formation des formateurs en entreprises et ce, à travers un cursus qui tienne réellement compte non seulement des connaissances professionnelles — ce savoir disciplinaire — mais aussi de la compétence professionnelle — ces savoirs des praticiens en exercice, savoirs qui se nomment, s'ordonnent et s'acquièrent.

RÉFÉRENCES

JENSEN, G., LIVERIGHT, A. A. et HALLENBECK, W. (éd.). (1964).
Adult Education : Outlines of an Emerging Field of University Study. Adult Education Association of the U.S.A.

SCHÖN, D. A. (1983).
The Reflective Practitioner — How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.

L'INTERVENTION SECTORIELLE AU MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

MICHEL STEWART
Direction de l'intervention sectorielle

Cette présentation traite de l'intervention sectorielle au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. Cet exposé se divise en trois parties :

- les enjeux du développement de la main-d'œuvre;
- le rôle du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle sur l'échiquier du développement de la main-d'œuvre;
- le partenariat et l'approche sectorielle.

1. LES ENJEUX DU DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Pour bien comprendre les enjeux du développement de la main-d'œuvre, il faut rappeler brièvement le contexte dans lequel évolue le Québec et les principaux phénomènes qui le déterminent.

C'est maintenant un lieu commun que de dire que nous vivons actuellement au Québec une période de transition critique caractérisée par plusieurs facteurs. En premier lieu, mentionnons la libéralisation des relations économiques internationales. La part de la production destinée au commerce international s'est accrue de plus de 60 % entre 1960 et 1986 au Canada, et le Québec exporte aujourd'hui plus de 40 % de sa production. Puisque les capitaux, la technologie et l'information circulent de plus en plus rapidement, les décisions quant au choix d'un acte de production se feront surtout en fonction de la disponibilité de ressources humaines de qualité.

En second lieu, le Québec connaît un ralentissement marqué du taux de croissance de sa population active : il était de 25 % entre 1969 et 1979 et il est tombé à 15 % entre 1980 et 1989. Ce ralentissement se poursuivra d'ailleurs compte tenu de la faible natalité. Un des effets de cette situation sera que le groupe des 45 à 64 ans, qui représentait 29,5 % de la population en 1989, représentera 37,7 % en 2001.

En troisième lieu, malgré la croissance soutenue de l'emploi et la diminution du chômage au cours des dernières années de la décennie quatre-vingt, le taux de chômage se situait à 9,3 % en 1989 au Québec, contre 5,1 % en Ontario. Visiblement, un nombre important de personnes ne participe pas pleinement à la vie économique, malgré leur volonté manifeste et en dépit d'un contexte qui était alors favorable. En Abitibi, par exemple, il y avait, en 1990, 5 800 prestataires de la sécurité du revenu aptes et disponibles dont 1 700 de 18 à 30 ans (75 % des ménages à la sécurité du revenu sont considérés comme aptes au travail). En période de récession, comme celle que nous connaissons

actuellement, la situation est encore pire : en décembre 1990, le taux de chômage au Québec était de 11,7 %. Ce phénomène de chômage structurel, allié à d'autres facteurs, varie également selon les régions, les groupes socioéconomiques, les catégories d'âge et les secteurs économiques. Ainsi, le chômage en 1990 était de 7,2 % dans la région de Québec, tandis qu'il grimpait à 19,2 % en Gaspésie. En Abitibi-Témiscamingue, il était de 13,2 %. La durée moyenne du chômage chez les travailleurs de 45 ans et plus a presque doublé entre 1979 et 1989. Vingt-huit pour cent de la population en âge de travailler souffre d'analphabétisme fonctionnel.

Quatrièmement, malgré un chômage structurel important, le Québec connaît de fortes pénuries de main-d'œuvre spécialisée et technique. Selon une enquête de 1988 menée par le Conseil consultatif de la main-d'œuvre, du travail et de la productivité, le pourcentage d'entreprises manufacturières canadiennes qui déclarent que la pénurie de main-d'œuvre spécialisée ralentissait leurs activités de production est passée de 2 % en 1983 et 1984 à 14 % à la fin de 1988.

Cinquièmement, l'entreprise québécoise investit peu dans le développement de ses ressources humaines. Une étude menée en 1990 par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle indique que 25 % des PME québécoises n'offrent aucune activité de formation à leur personnel.

D'autres phénomènes, qui demanderaient de longs développements, doivent également être considérés. Mentionnons sans être exhaustif :

- la participation accrue des femmes au marché du travail (37,2 % en 1979 et 42,9 % en 1989);
- la tertiarisation plus poussée de l'économie;
- de nouvelles formes d'organisation de travail;
- l'implantation continue de nouvelles technologies.

L'analyse de ces différents phénomènes m'amène à préciser les enjeux du développement de la main-d'œuvre qui m'apparaissent les plus importants.

- Les qualifications et les compétences des travailleurs sont perçues aujourd'hui comme la condition déterminante de l'efficacité des entreprises et de l'économie. Il faut prévoir des possibilités plus complètes de réalisation personnelle, plus accessibles à toutes les catégories de la société, afin de garantir que la croissance économique débouche sur un réel progrès social.
- Une plus grande concertation des divers intervenants sera d'autant plus bénéfique que la concurrence internationale s'accélère.
- L'innovation technologique ne peut donner la pleine mesure de ses avantages que si elle est précédée et accompagnée d'actions coordonnées intégrant la transformation des structures d'organisation et une formation adaptée à des nouvelles compétences.
- Les mutations structurelles continues et importantes, et notamment le glissement de l'emploi vers le secteur des services, exigent qu'un bon nombre d'adultes changent de métier ou de travail et, dans bien des cas, qu'ils apprennent un métier tout à fait nouveau.

- Les difficultés de recruter de la main-d'œuvre qualifiée sera un problème important auquel auront à faire face les entreprises au cours des années quatre-vingt-dix, parce que la diminution du poids démographique des jeunes, liée à la baisse du taux de natalité, implique que les entreprises pourront de moins en moins compter sur le recrutement des jeunes employés spécialisés. Des efforts plus soutenus de développement de la main-d'œuvre par la formation, le recyclage et le perfectionnement deviendront donc essentiels pour les entreprises ayant besoin de personnes qualifiées pour soutenir leurs efforts de modernisation et augmenter leur productivité.

2. LE RÔLE DU MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUR L'ÉCHIQUIER DU DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE

La mission du Ministère est de participer à la volonté gouvernementale de développer le dynamisme économique et social du Québec en favorisant l'équilibre du marché du travail, la meilleure utilisation des ressources humaines et en assurant à chaque personne et à chaque famille la sécurité financière qui leur permette une vie convenable dans la dignité. Le Ministère, c'est aussi une organisation de 4 800 employés qui gère un budget de près de 3 milliards de dollars.

Pour accomplir sa mission, notamment en matière de main-d'œuvre, le Ministère doit identifier les principaux problèmes qui affectent l'équilibre du marché du travail de façon à orienter ses diverses interventions à partir d'axes de développement bien définis. Pour 1990-1991 et 1991-1992, ces axes de développement ou objectifs stratégiques sont les suivants :

- assurer le leadership en matière d'adaptation de la main-d'œuvre en participant activement au développement d'un partenariat avec le secteur privé et le milieu de l'enseignement (ex. : conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'œuvre, l'aproche sectorielle, etc.);
- travailler à développer une nouvelle culture dans les milieux de travail en faveur de la formation professionnelle continue notamment par la mise en œuvre d'une approche sectorielle;
- rechercher une concertation plus soutenue avec le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, dans la perspective d'une jonction harmonieuse de la mission du monde de l'enseignement et celle des organismes qui œuvrent plus spécifiquement dans le domaine de la main-d'œuvre;
- conclure avec le gouvernement fédéral des ententes permettant une meilleure complémentarité des interventions et un partage adéquat des rôles dans le domaine de la main-d'œuvre, et cela dans le respect des compétences constitutionnelles du Québec et de ses institutions;
- rendre nettement plus accessibles aux entreprises et à la main-d'œuvre active les mesures d'aide à l'adaptation au marché du travail, particulièrement les programmes de formation professionnelle;
- documenter la problématique de la réintégration en emploi de la main-d'œuvre âgée victime de licenciement;

- rendre accessibles au plus grand nombre de clientes et de clients de la sécurité du revenu les mesures favorisant l'adaptation de la main-d'œuvre et l'intégration en emploi;
- mettre en place, de façon progressive, de nouvelles formules d'apprentissage et de reconnaissance de compétences professionnelles.

3. LE PARTENARIAT ET L'APPROCHE SECTORIELLE

Le Québec doit utiliser de façon optimale le levier du développement des ressources humaines pour la mobilisation et la concertation de l'appareil public d'éducation et de formation professionnelle, des entreprises, des travailleurs eux-mêmes et de leurs syndicats et de toute autre institution qui poursuit l'objectif du développement des compétences.

Le développement de liens étroits avec les partenaires du marché du travail est une condition essentielle à la réussite d'une formation professionnelle bien adaptée aux besoins du marché du travail. De plus, il est devenu primordial d'établir des liens organiques avec les intervenants économiques du milieu et les principaux acteurs du développement régional afin d'adapter la formation à la réalité socioéconomique des régions.

C'est en ayant à l'esprit ces deux orientations fondamentales que le Ministère a développé et compte mettre en œuvre l'approche sectorielle.

Si l'approche sectorielle n'est pas nouvelle au Ministère, c'est tout récemment qu'il a signifié sa volonté de se doter d'une stratégie d'intervention sectorielle visant le développement et l'adaptation de la main-d'œuvre québécoise. Cette orientation s'est traduite de deux façons. Tout d'abord dans la restructuration de la Direction générale de la main-d'œuvre et de la formation professionnelle, le Ministère a mis en place une direction de l'intervention sectorielle chargée principalement d'établir, de mettre en œuvre et d'assurer le suivi des plans d'action visant l'adaptation de la main-d'œuvre dans des secteurs d'activités économiques considérés comme prioritaires, en concertation avec les partenaires socioéconomiques.

De plus, le Comité exécutif du Ministère a créé le comité de coordination de l'intervention sectorielle ayant pour mandat de proposer des priorités d'intervention sectorielle, de préparer annuellement un plan d'intervention sectorielle et d'en évaluer les résultats. Les commissions de formation professionnelle de la main-d'œuvre comptent deux représentants à ce comité, qui est coordonné par la direction de l'intervention sectorielle.

3.1 Ce qu'est l'intervention sectorielle

L'intervention sectorielle vise à concevoir, à mettre en œuvre et à assurer la réalisation des plans d'action sectoriels élaborés avec les partenaires (employeurs et travailleurs). Cette stratégie de mise en valeur des ressources humaines dans un secteur donné vise à résoudre divers types de problèmes ayant un impact sur la main-d'œuvre du secteur : gestion des ressources humaines, intégration de nouvelles technologies ou de nouvelles méthodes de production, changements administratifs importants, etc.

Pour ce faire, le Ministère favorise, au niveau provincial, l'aménagement de lieux de concertation où le patronat et les syndicats, dans un secteur d'activité économique donné et selon un horizon temporel limité, puissent discuter des problèmes d'adaptation de la main-d'œuvre, élaborer et mettre en œuvre un plan d'action visant à résoudre ces problèmes. Le rôle du Ministère est d'encourager la création de ces lieux de concertation, de les animer et d'agir comme ressource privilégiée dans la poursuite des travaux qui y seront menés.

Les interventions sectorielles du Ministère peuvent prendre différentes formes. Pour le moment, les plus connues sont les suivantes : les comités sectoriels d'adaptation de la main-dœuvre, dont les règles de fonctionnement sont établies et le mode de financement est fixé à l'avance; les groupes de travail avec les partenaires (comités consultatifs, tables de concertation, etc.) sur des questions particulières touchant le développement d'un secteur ou d'un sous-secteur donné; l'utilisation pour un secteur donné de mesure ou de services déjà prévus dans le cadre des programmes actuels.

Les Commissions de formation professionnelle de la main-d'œuvre interviennent avec une approche sectorielle depuis toujours. Structurellement, elles reposent sur des comités consultatifs régionaux (CCR) représentant les principaux secteurs d'activité économique de la région selon une répartition paritaire employeurs-travailleurs. La consultation et la concertation avec les partenaires socioéconomiques sont les pierres d'assise des interventions menées par les Commissions de formation professionnelle. Aussi, l'approche sectorielle véhiculée tant par les Commissions de formation professionnelle que par le Ministère est le point d'ancrage des complémentarités que le Ministère souhaite développer et qu'il entend mettre en œuvre dans les meilleurs délais.

Plus concrètement, l'apport des commissions de formation professionnelle et donc des comités consultatifs régionaux est essentiel à la réalisation de chacune des étapes du processus d'intervention sectorielle.

3.1.1 Définition des axes de développement du Ministère

Le Ministère définit périodiquement ses axes de développement et ses objectifs stratégiques en fonction du contexte socioéconomique qui prévaut, des priorités énoncées par le gouvernement et des consultations qu'il peut mener avec ses partenaires, notamment dans le cadre de la conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'œuvre. Il tiendra compte également des divers travaux menés par les commissions de formation professionnelle, notamment les plans régionaux de développement de la main-d'œuvre dans lesquels les commissions de formation professionnelle définissent les grandes problématiques régionales des différents secteurs d'activité économique de leurs régions. Ainsi, en tenant compte de la vision régionale proposée par les commissions de formation professionnelle, le Ministère s'assure que ses choix sauront répondre adéquatement aux besoins des clientèles qu'il veut desservir.

3.1.2 Priorisation des secteurs d'activité économique

En tenant compte des axes de développement et des priorités sectorielles régionales présentées par les commissions de formation professionnelle dans les plans régionaux de développement de la main-d'œuvre, le Comité de coordination de l'intervention sectorielle détermine les secteurs d'activité économique qu'il considère comme névralgiques. Ces secteurs sont ciblés parce qu'ils nécessitent une «intervention main-d'œuvre», au niveau provincial et régional : la complémentarité des interventions provinciales et régionales est à la base du processus de priorisation ministérielle.

3.1.3 Élaboration du plan d'action ministériel

Les secteurs d'activité économique étant priorisés, le Comité de coordination de l'intervention sectorielle élabore un plan d'action ministériel dans lequel seront précisés les actions, les productions attendues et l'échéancier de réalisation des travaux menés par les différentes unités administratives et les commissions de formation professionnelle pour chacun des secteurs retenus comme prioritaires. Ce plan d'action ministériel est soumis au Ministère pour approbation.

3.1.4 Élaboration ou mise à jour des portraits sectoriels

À la suite de l'élaboration du plan d'action ministériel, il s'agit de préparer pour chacun des secteurs prioritaires des portraits sectoriels susceptibles d'éclairer les mesures que le Ministère souhaite entreprendre ou modifier et d'appuyer de la sorte les employeurs et les travailleurs dans leur propre analyse de l'évolution du secteur. Il est également prévu à cette étape une validation des portraits auprès des partenaires (associations d'employeurs et de travailleurs).

Les commissions de formation professionnelle élaborent aussi des portraits sectoriels régionaux. Tant par leur qualité que par leur nombre, ces contributions constituent un apport majeur à la connaissance des secteurs d'activité économique. Aussi, le Ministère entend-il s'appuyer sur ces productions régionales pour enrichir sa connaissance des secteurs d'activité économique.

3.1.5 Élaboration des plans d'action avec les partenaires

À cette étape, il faut tout d'abord compléter et préciser, s'il y a lieu, les portraits sectoriels avec les partenaires, à l'intérieur des comités sectoriels. Ensuite, un plan d'action sectoriel est élaboré, toujours avec les partenaires, qui comporte une combinaison des moyens et d'actions qui doivent permettre d'atteindre le plus efficacement possible les cibles ou les objectifs visant à répondre aux besoins d'adaptation de la main-d'œuvre d'un secteur.

Le Ministère entend favoriser la participation des commissions de formation professionnelle en les associant aux travaux des comités sectoriels d'adaptation de la main-d'œuvre. C'est d'ailleurs déjà le cas pour les comités sectoriels existants.

3.1.6 Mise en œuvre et suivi des plans d'action sectoriels

Le Ministère identifie les recommandations prévues dans les plans d'actions sectoriels qui peuvent trouver des réponses dans le cadre de ses programmes et voit à acheminer aux ministères et organismes concernés les recommandations dont la mise en œuvre est de leur responsabilité.

Le Ministère et les Commissions de formation professionnelle doivent s'assurer, à cette étape, que les suites à donner aux recommandations contenues dans les plans d'action sectoriels qui sont de leur ressort seront prises en compte dan les plans de besoins par programme des Commissions de formation professionnelle et à travers les programmes que ces dernières ont à gérer.

3.1.7 Suivi du plan d'action ministériel

Les Commissions de formation professionnelle, tout comme le Ministère, feront état des réalisations à l'égard des interventions sectorielles planifiées et inscrites dans le plan d'action ministériel dans les différents rapports et bilans qu'elles produisent régulièrement.

3.1.8 Évaluation

La direction de l'évaluation et de la statistique a le mandat d'évaluer les résultats obtenus, la satisfaction des partenaires socioéconomiques en regard des objectifs visés et l'impact des interventions sectorielles menées par le Ministère. Le Ministère s'appuiera bien sûr sur les évaluations produites par les Commissions de formation professionnelle pour réaliser ce mandat.

On le voit bien, la participation active des Commissions de formation professionnelle est essentielle à la réalisation de chacune des étapes du processus d'intervention sectorielle.

Actuellement, sept comités sectoriels sont à pied d'œuvre dans les secteurs suivants :

- l'aéronautique;
- le transport routier des marchandises;
- le meuble et les articles d'ameublement;
- la mode;
- la pétrochimie et la chimie connexe;
- le verre plat;
- les fonderies.

Nous examinons également la possibilité de mettre sur pied des comités pour les secteurs du textile, des pêches et de l'électronique.

Une ou plusieurs Commissions de formations professionnelle ont été associées aux travaux de chacun de ces comités sectoriels. Nous intervenons également dans dix autres secteurs sous différentes formes. Pour en savoir davantage sur ces interventions, il est possible de consulter le document intitulé interventions sectorielles et territoriales d'adaptation de la main-d'œuvre au 31 mars 1991 disponible dans les Commissions de formation professionnelle.

CONCLUSION

Les entreprises et les travailleurs québécois sont confrontés à la nécessité de s'adapter à l'ouverture des marchés, à l'environnement économique mondial, à des mutations technologiques constantes et aux nouvelles règles qui s'instaurent pour la régulation des marchés à différentes échelles, dans un contexte de concurrence accrue et d'exigences nouvelles de la part des consommateurs.

Les entreprises, pour se moderniser, doivent se développer en comme organisations, transformer les modes d'organisation du travail consécutifs à l'introduction de nouvelles technologies, développer les compétences de leur personnel pour mieux maîtriser les savoirs, les savoir-faire techniques et organisationnels et finalement développer des compétences de gestion adaptées à la transformation de leur organisation.

Propos en guise de synthèse

Matéo Alaluf
Université libre de Bruxelles

Introduction

Quelle tâche que de tenter de rassembler en une synthèse les données et les réflexions apportées sur de si vastes sujets traités dans le cadre des sept ateliers de ce symposium! J'ai eu toutes les difficultés à me restreindre à trente minutes en parlant d'un sujet tout petit à l'intérieur d'un atelier et voilà qu'il me faut présenter, en vingt minutes, une synthèse des travaux de ces sept ateliers sur des sujets tous aussi vastes les uns que les autres. Je demande l'indulgence et je prie les participants de chaque atelier d'excuser le véritable laminage exercé sur chacune des contributions riches et touffues présentées au cours du symposium.

Ma grille de sélection, celle qui m'a permis de retenir quelques éléments glanés au passage, est bâtie à partir de ce qui pourrait être approfondi, critiqué, discuté ou disputé pour améliorer nos pratiques. Les pratiques de qui en fait?

La pratique de ceux qui sont ici finalement et qui sont des opérateurs ou des chercheurs. Or il se fait que, comme opérateurs ou chercheurs dans le champ de la formation/travail/formation, nous sommes effectivement dans un domaine privilégié. Ce n'est pas partout que cela se passe comme en ce milieu. Là, ce sont souvent les mêmes acteurs qui font également une pratique sociale importante, qui sont également des opérateurs de formation et des opérateurs qui réfléchissent sur leurs pratiques, qui sont des chercheurs sur le terrain ou chercheurs théoriques, qui sont de vrais chercheurs par rapport à cette pratique. C'est un domaine vraiment privilégié. Il n'y a pas beaucoup de domaines comme celui-ci où théorie et pratique vont si bien ensemble et permettent d'avancer en la matière.

Comment ordonner toute cette matière? Au départ de ce symposium, au temps de la préparation, on pensait que des entrées diverses étaient disponibles pour traiter de ce vaste thème. Il y avait d'une part l'entrée formation. D'autre part, il y avait l'entrée travail et entre les deux l'entrée alternance. Il y avait aussi, en abscisses, disons, les concepts et en ordonnée, les pratiques. On voit, que de fait, la réflexion ne s'est pas déroulée comme prévue. Les choses ne se pliaient pas à ce schéma.

De fait, les différents aspects du thème et les réalités chapeautées par le thème sont tellement diverses qu'il est difficile, excessivement difficile, de trouver une grille de lecture et de les ordonner selon un schéma, le schéma proposé ou un autre.

Voici donc quelques points qui ont retenu mon attention. Ils sont au nombre de cinq : quelques difficultés dont une en particulier, la polysémie; quelques points communs; la relation formation/travail/entreprise; la validation des compétences et la reconnaissance des acquis; le trait d'union, qu'on a appelé l'arrimage ou la question du rapport réciproque de la formation scolaire et de l'entreprise.

1. QUELQUES DIFFICULTÉS

Quelles sont les difficultés rencontrées au cours du symposium?

C'est d'abord la polysémie des notions à manipuler. On parle de formation. Implicitement, on entend souvent par là la formation professionnelle. Mais quand on veut expliciter ce dont on parle, on voit que ce n'est pas exactement de la formation professionnelle qu'il s'agit.

En ce qui concerne la qualification, il y a eu bien des débats à ce sujet. C'est une notion complexe, difficile, contradictoire. Une grande part des débats a été consacrée à la clarification de ce concept. Il faut aussi ajouter le recours, dans les discours, à des niveaux d'analyses différents, certains conceptuels, d'autres plus descriptifs. Toute cela est important. Tout cela est complémentaire. Cela ne facilite pas toujours la mise en ordre des choses.

Ces agitations terminologiques traduisent aussi sans doute des incertitudes dans la maîtrise en nos propres concepts et de nos propres pratiques. C'est pourquoi, il y a là, et cela sera un premier élément, une nécessité rigoureuse de développer et d'approfondir les concepts que nous utilisons. Mais en même temps, ce que nous sommes amenés à faire et qui fait peut-être la richesse de notre démarche, c'est de faire précisément de cette polysémie, de cette complexité, l'objet même de notre recherche, des négociations qui tournent constamment autour de celle-ci et de nos interventions sur le terrain.

2. QUELQUES POINTS COMMUNS

Le deuxième élément, à l'opposé du premier, serait d'identifier quelques points communs du travail. D'abord, un point qui semble tout à fait commun et qui apparaît dans tous les ateliers, c'est que des problématiques, des préoccupations sont semblables dans les différents ateliers. Et notamment à partir de l'entrée qui est de déterminer les groupes nationaux qui sont ici représentés : les Québécois, les Français, les Suisses, les Belges. Il y a là une convergence qui apparaît tout à fait évidente, du moins dans les échos que j'ai eus des différents ateliers. Cette convergence de départ a été un peu réduite au fil de l'avancée du symposium. Il me semblait aussi qu'il n'y avait pas non plus d'opposition disciplinaire, entre psychologues, sociologues, économistes ou autres. Mais sur ce point, j'ai reçu des démentis. C'est un point qu'il faudra vérifier de nouveau. Voilà donc pour les points communs ou en passe de se confirmer ou d'être infirmés.

3. LA RELATION «FORMATION/TRAVAIL/ENTREPRISE»

Maintenant j'aimerais essayer d'examiner encore les termes de la relation qui nous a rassemblés ici. D'abord, la formation d'une part, le travail et l'entreprise, d'autre part. D'une part, certains diront qu'il y a un renforcement de la socialisation effectuée par le système éducatif et que celui-ci joue un rôle de plus en plus important dans notre société. En même temps que le salarial se généralise et s'étend, la société semble se scolariser toujours davantage. On demande toujours à l'appareil de formation, de changer, dit-on, mais jamais en entreprise; c'est Malik Mébarki qui disait cela. On a affaire à un couple,

où il y a, d'une part, la formation, qui est censée refuser d'évoluer, qui ne féconde pas suffisamment l'entreprise autant qu'elle devrait le faire et qui serait donc coupable. Il y a, d'autre part, l'entreprise à qui on ne demande pas de changer et dont on accepte sa rationalité, telle quelle. L'entreprise serait donc enfin de course la victime d'une école inadéquate. Pourtant, dit-on, toujours de ce point de vue là, l'entreprise pourrait aussi devenir un lieu de formation. Pourquoi d'ailleurs forme-t-on? Les emplois que réservent l'entreprise sont précaires et le chômage est massif. Ne faut-il pas repenser la formation en fonction de ce que les Français nomment, selon un terme bien barbare, ou plutôt selon des initiales barbares autant que d'autres des «BLQ», des bas niveaux de qualification. Ces «BLQ» sont en fait ignorés malgré les discours généreux qui sont faits en la matière. Il faut que le public fragilisé soit prioritaire dans les actions de formation, pour autant que celle-ci soit renouvelée. Il y a, du côté de l'entreprise, un autre discours en réponse à celui des observateurs. La réponse est tout aussi directe. Les entreprises changent, dit-on. On décrit alors la gestion prévisionnelle de l'emploi «GPE». La gestion prévisionnelle de l'emploi comprend l'anticipation indispensable des compétences et des pratiques croissantes de formation parmi celles qui sont actuellement mises en honneur. Nous avons affaire, dit-on, à un nouveau modèle d'entreprise dans laquelle le salarié est devenu un opérateur expert qui participe à une œuvre collective. L'entreprise effectue sous nos yeux un véritable retour aux métiers, dit-on. Pourtant dans l'avion, je lisais un exemplaire du journal *Le Monde*. Il y avait plusieurs pages consacrées à la gestion prévisionnelle de l'emploi et à l'alternance où se pratique la gestion prévisionnelle de l'emploi.

On rappelait que ce modèle d'entreprise était en développement. On disait aussi pourquoi les jeunes se trouvaient exclus et refusés à l'alternance. On disait, à l'aide d'études que reflétait cet article du journal *Le Monde*, que les jeunes refusent l'usine. L'usine, pour eux, je cite, «c'est l'enfer, c'est inhumain». Plusieurs d'études de cas que nous avons été amenés à faire dans les entreprises montrent que cette entreprise du troisième type, qui est souvent présentée dans les rapports, semble une idée bien lointaine. En réalité, on a un peu l'impression, et je reprends ici le titre d'un excellent livre de Danielle Lyna qui vient de paraître sur l'entreprise du «Torticolis de l'autruche». C'est effectivement un changement important, un changement fondamental dans les discours et dans les conceptions. Il ne s'agit pas seulement d'un changement superficiel, ce n'est pas seulement une affaire de discours, c'est aussi une affaire de conception. Donc des changements importants à ce niveau-là. Pourtant, lorsqu'on observe l'effet, lorsqu'on est dans les entreprises, l'image qui se dégage est toute différente. C'est que l'effet ne suit pas. Effectivement dans des présentations faites au symposium, on a aussi parlé de nouvelles formes d'organisation, de retaylorisation. On a parlé aussi de la formation comme de l'alibi, d'un alibi et d'une rationalité faite par et pour l'entreprise uniquement, en fonction de préoccupations bien restreintes.

Si la gestion de l'emploi et de la formation est aussi importante que nous le disent les chefs d'entreprises, si celle-ci est amenée à occuper une place aussi importante que d'autres fonctions dans l'entreprise, comme la gestion financière ou sa gestion commerciale, alors vraiment le risque qu'évoque Danielle Lyna est bien réel : l'entreprise risque de se torde le cou. Mais ce nouveau discours et des conceptions rendent, effectivement et en effet, les parois bien plus poreuses. Le mur qui sépare le travail de la formation n'est

pas encore tombé, mais beaucoup de choses apparaissent possibles, des choses qui, hier encore me semblaient difficilement imaginables.

4. VALIDATION DES COMPÉTENCES ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Je pourrais à la rigueur ne pas parler de ce point car, au cas où certains l'ignoreraient, il y eu lancement d'un excellent livre à ce propos au cours du symposium. Il faut y référer (Pineau, Chaput et Liétard, 1992). En Belgique, les pratiques en cette matière sont sinon inexistantes tout au moins particulièrement rares. Mais je ne peux m'empêcher d'en parler ni de rappeler les quelques points qui ont été évoqués dans cet atelier. D'abord, le point de vue social : plus les groupes sont fragiles plus les questions de la validation des compétences et de la reconnaissance des acquis semblent difficiles. Ensuite, il est rappelé que l'aspect temporel est important : qu'il s'agisse de concilier passé, présent et avenir dans cette reconnaissance. Enfin, du point de vue épistémologique, les questions du savoir pratique et du savoir théorique, la verbalisation des vécus, évoqués à bien d'autres propos au cours des ateliers semblent d'une grande importance. La validation des acquis concerne à la fois l'éducation et le travail. Il n'existe pas beaucoup de choses en la matière, dit-on. Mais là où des pratiques existent, elles se heurtent à des pratiques institutionnelles et créent une crise. Celle-ci se traduit par l'ébranlement des centres de bilan en France ou des centres d'accueil ou de références au Québec, c'est-à-dire à la suppression des organismes publics et à l'apparition d'organismes privés. Ces derniers se retrouvent aux prises avec un problème de crédibilité et de sérieux. Il s'agit au fond, et c'est sur cela que je voudrais insister, des rapports entre les ministères de l'Éducation et du Travail, entre le privé et le public, et de l'émergence de nouveaux acteurs dont on a entendu quelques-uns s'exprimer ici même. C'est un enjeu majeur qui réside dans la définition de rapports.

5. LES RAPPORTS RÉCIPROQUES DE LA FORMATION SCOLAIRE ET DE L'ENTREPRISE

J'ai annoncé que je voulais insister sur ce point. De fait, cette notion de rapport m'apparaît la question la plus importante, la seule sur laquelle je voudrais m'étendre un tout petit peu. Et c'est finalement mon cinquième point, c'est-à-dire le trait d'union qui unit les deux termes et qui a fait l'objet de la communication de Carol Landry, car c'est à un trait d'union qu'il s'intéressait. En cela sa préoccupation rejoint la mienne et ce point est celui qui m'intéresse le plus. Carol Landry rappelait que 23 % du temps des acteurs est affecté aux relations entre les différents partenaires de la formation.

Une autre communication relative à ce sujet, celle de Joël Gaucher, sur les jeunes concernés par l'apprentissage et qui partait des prémisses de la psychologie sociale, portait sur les composantes du terme apprentissage et laissait voir clairement une dichotomie très nette entre l'école et l'entreprise. Le fameux trait d'union était loin d'aller de soi. Ce trait d'union désigné ici d'un mot que je ne connaissais pas, mais que j'ai appris et qui est dérivé de l'aéronautique, l'arrimage, est quelque chose de bien problématique en cette matière. Ce trait d'union, cet arrimage, comporte des aspects tangent aux valeurs. La formation peut-elle se réduire à la rationalité des entreprises? La fonction idéologique et la formation doivent-elles avoir un rôle orthopédique, de simple ajustement des choses ou bien s'agit-il d'un facteur de changement social? Si oui, à partir de quelle légitimité les formateurs parleraient-ils des changements sociaux? Voilà donc toute la difficulté de la

question; l'école, la formation, bien qu'elles soient distinctes du travail, sont nécessairement reliées à l'emploi et constituent bien le pivot de ces rapports. Ainsi, la qualification qui est définie par les rapports entre formation et emploi trouve ses déterminants en dehors du travail, en particulier dans le système d'éducation et de formation, mais elle ne peut se manifester et se sanctionner que par rapport au travail. La qualification ne se réduit cependant à aucun des termes de ce rapport. Ainsi, il ne suffit pas d'une augmentation du niveau d'instruction des travailleurs pour transformer les structures de l'emploi. On assiste alors à une dévalorisation relative du titre scolaire, dont les principales victimes seront paradoxalement ceux qui ne sont pas détenteurs d'un de ces titres. Ces derniers se trouveront sans cesse démunis par rapport aux critères toujours plus élevés qui permettent l'accès à l'emploi. La formation participe à ce rapport, mais ne le domine pas. La qualification ne se réduit à aucun de ces deux termes. D'une certaine manière, la qualification les conditionne, les constitue; elle les définit.

Aussi, pour conclure, je reviendrai à la conclusion d'un atelier, l'atelier 7, où l'on a dit qu'il faut sans doute dépasser l'offre de formation pour rejoindre le projet de vie de l'acteur. Celui-ci est, certes, socialement déterminé, dit-on dans cet atelier, mais il peut aussi agir et transformer son environnement. Il faut donc nous arrimer à leurs projets de vie. Il faudra travailler encore beaucoup pour découvrir tant de représentations du travail et de la formation, l'humain salarié.

INDEX DE MOTS RÉCURRENTS

Acquis : 32, 45, 58, 59, 72, 105, 106, 109, 118, 127, 142, 147, 149, 182, 209, 281, 283, 284, 297, 300, 360, 390, 391, 451, 454, 461, 481, 485, 498, 505, 509, 510, 517, 518, 574, 577, 590, 624, 627, 635, 636, 638, 639, 640, 642, 643, 644, 645, 646, 648, 649, 651, 653, 654, 659, 663, 665, 668, 669, 670, 674, 683, 686, 687, 689, 690, 720, 722, 727, 728, 730, 737, 738, 739, 740, 741, 743, 745, 747, 753, 754, 762, 764, 776, 796, 798, 852, 873, 887, 890.

- reconnaissance des : 25, 111, 292, 510, 518, 627, 635, 636, 637, 638, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 656, 657, 659, 661, 662, 663, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 681, 683, 685, 728, 734, 747, 749, 750, 751, 752, 756, 874, 890.
- validation des acquis : 109, 147, 300, 590, 635, 636, 638, 639, 640, 664, 686, 687, 727, 730, 740, 890.

Acquisition : 298, 363, 365, 370, 375, 389, 403, 413, 466, 472, 480, 689, 748, 774, 775, 785, 876, 878.

- acquisition d'(habiletés, habitudes, savoirs, structures, ...) : 28, 32, 33, 45, 60, 62, 113, 114, 158, 159 210, 235, 263, 276, 293, 296, 305, 315, 322, 347, 357, 358, 363, 364, 370, 371, 376, 395, 403, 459, 465, 466, 480, 485, 486, 494, 548, 566, 594, 618, 636, 653, 654, 658, 674, 685, 727, 771, 803, 839, 840, 851, 874, 875.

Analyse cognitive : 779.

Analyse des (besoins, situation, tendances, rapport, situation...) : 13, 17, 39, 65, 83, 84, 87, 89, 90, 92, 96, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 139, 140, 149, 152, 156, 169, 170, 173, 179, 189, 194, 200, 205, 208, 211, 213, 214, 216, 228, 244, 627, 769, 787, 788, 789, 790, 791, 871.

Analyse factorielle : 97, 99, 100, 508.

Apprendre à apprendre : 30, 232, 376, 777, 793, 797, 800, 811, 831.

Apprendre à comprendre : 773.

Apprentissages : 25, 31, 32, 133, 136, 137, 138, 153, 175, 207, 267, 281, 284, 285, 286, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 308, 327, 339, 342, 350, 360, 494, 495, 496, 499, 502, 503, 635, 645, 648, 650, 651, 661, 663, 665, 669, 689, 696, 722, 739, 741, 747, 749, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 766, 795, 797, 799, 828, 830, 831, 833, 838, 856.

- contrat d'apprentissage : 95, 96, 98, 101, 102, 249, 826.
- expérientiel : 25, 297, 667, 670.
- schéma prévisionnel de l'apprentissage : 102.

Arrimage travail-formation, formation-travail : 23, 26, 32, 121, 389, 419, 513, 613, 635, 637, 652, 655, 681, 887, 890.

Besoins en : 623, 787, 788, 791.

Bilan : 11, 13, 14, 34, 161, 367, 368, 369, 370, 396, 416, 505, 506, 507, 509, 510, 533, 617, 627, 635, 638, 639, 640, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 727, 734, 737, 738, 739, 740, 741, 747, 750, 795, 837, 839, 840, 844, 862, 864, 868, 869, 875, 876, 885, 890.

- assisté par ordinateur : 396, 509, 510.
- individuel : 720, 868.
- personnel : 505, 507.
- préparatoire à l'emploi : 737, 738, 741.
- professionnel : 507, 510, 722.

Cahier des charges : 77, 90, 689, 773, 777, 837, 844, 846, 862.

Carrière : 58, 61, 104, 105, 106, 147, 149, 151, 162, 240, 241, 242, 251, 258, 260, 289, 341, 343, 348, 352, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 404, 411, 412, 413, 416, 429, 459, 460, 476, 497, 521, 522, 572, 578, 621, 641, 642, 690, 691, 712, 725, 747, 827.

Certification : 53, 58, 62, 70, 137, 145, 148, 149, 152, 153, 229, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 583, 585, 586, 591, 594, 637, 673, 685, 686, 688, 689, 690.

Changement : 27, 28, 31, 43, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 71, 72, 76, 79, 81, 83, 88, 93, 103, 105, 132, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 162, 170, 171, 173, 178, 180, 182, 184, 185, 186, 188, 191, 195, 197, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 233, 234, 236, 242, 245, 247, 251, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 269, 272, 273, 274, 275, 278, 285, 292, 297, 301, 304, 306, 327, 332, 340, 341, 342, 343, 347, 353, 354, 355, 371, 375, 386, 391, 397, 404, 412, 413, 421, 426, 438, 452, 454, 456, 457, 471, 473, 481, 486, 502, 506, 507, 510, 515, 516, 521, 528, 538, 543, 545, 546, 547, 556, 569, 570, 573, 574, 579, 580, 582, 583, 585, 586, 587, 593, 594, 597, 600, 616, 617, 641, 642, 646, 652, 662, 664, 673, 687, 725, 759, 766, 769, 770, 773, 774, 776, 780, 789, 790, 796, 797, 800, 811, 813, 818, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 832, 837, 840, 841, 873, 882, 889, 891.

Chômage : 28, 37, 43, 44, 61, 65, 75, 76, 83, 108, 134, 164, 170, 242, 249, 252, 253, 260, 272, 282, 305, 344, 347, 348, 349, 353, 358, 372, 373, 402, 405, 406, 415, 420, 422, 426, 436, 437, 439, 441, 444, 459, 460, 479, 490, 491, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 515, 604, 623, 624, 626, 627, 628, 673, 695, 696, 719, 737, 761, 853, 862, 863, 872, 879, 880, 889.

Chômage et non-emploi : 370, 497, 498, 502, 503.

Compétences : 23, 39, 389, 459, 474, 507, 552, 554, 555, 608, 647, 681, 705, 747, 755.
- identification de : 695, 698, 701, 789.
- développement des : 39, 46, 47, 48, 49, 186, 460, 466, 543.
- d'employabilité : 395, 396, 459, 460, 461, 466, 467, 468, 469, 472, 475, 476.
- acquisition : 459, 460, 465, 466, 467, 472, 474, 475, 476, 478, 485, 582, 636, 839, 851.
- en éducation : 650, 651.
- accueil et transmission des : 849, 851, 853, 854.
- profil expérientiel : 639, 727, 728, 729, 732, 734, 735.

Consultant : 164, 607, 647, 737, 738, 740, 781, 804, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 854.

Consultance : 678.

Culture : 26, 30, 51, 70, 77, 80, 82, 85, 145, 153, 210, 234, 247, 255, 262, 271, 290, 293, 306, 326, 331, 332, 333, 348, 349, 350, 354, 375, 376, 400, 412, 419, 436, 440, 441, 449, 450, 498, 514, 516, 528, 535, 549, 551, 581, 586, 625, 707, 710, 714, 716, 766, 769, 773, 776, 809, 810, 814, 815, 817, 821, 850, 865, 881.
- du travail : 348, 349, 350, 354, 363, 364, 365.
- de formation : 354.

Développement : 23, 26, 27, 28, 29, 34, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 65, 66, 69, 71, 72, 75, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 93, 96, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 125, 128, 138, 139, 140, 144, 159, 160, 161, 175, 176, 177, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 195, 200, 221, 236, 244, 248, 250, 253, 257, 258, 259, 261, 263, 267, 269, 270, 272, 275, 276, 277, 278, 282, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 306, 307, 308,, 309, 331, 347, 350, 351, 357, 359, 366, 368, 370, 395, 397, 398, 400, 411, 413, 422, 423, 426, 429, 434, 435, 436, 437, 439, 460, 465, 466, 467, 469, 477, 478, 479, 487, 490, 492, 493, 494, 497, 499, 502, 511, 513, 516, 517, 518, 522, 527, 528, 537, 538, 539, 540, 543, 547, 548, 549,.551, 552, 555, 556,

Développement (suite) : 557, 560, 561, 562, 565, 566, 571, 572, 573, 574, 579, 581, 582, 583, 585, 587, 595, 608, 611, 624, 628, 636, 637, 647, 663, 664, 668, 734, 735, 740, 747, 756, 759, 764, 769, 775, 783, 787, 788, 849, 850, 852, 856, 864, 866, 872, 873, 874, 876, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 889.

- de la main-d'œuvre : 103, 106, 109, 110, 279, 880, 881, 883, 884.

Diagnostic des besoins : 787, 788.

Emploi (premier) : 57, 60, 388, 395, 439, 441, 442, 443, 444.

Employabilité : 21, 77, 104, 105, 108, 110, 121, 125, 263, 357, 359, 364, 366, 395, 396, 405, 406, 411, 412, 413, 414, 420, 427, 436, 459, 460, 461, 466, 467, 468, 472, 475, 476, 480, 487, 490, 492, 493, 494, 496, 674, 676, 705, 871, 872.

Évaluation : 52, 68, 78, 84, 89, 90, 96, 98, 99, 106, 113, 119, 126, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 153, 165, 173, 188, 189, 195, 196, 199, 220, 227, 265, 267, 285, 299, 301, 305, 336, 337, 339, 340, 359, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 415, 460, 487, 492, 495, 496, 499, 506, 507, 509, 511, 517, 518, 521, 522, 533, 537, 540, 541, 543, 544, 553, 557, 558, 561, 564, 566, 571, 572, 580, 581, 588, 589, 590, 594, 595, 596, 611, 613, 615, 625, 627, 635, 636, 639, 642, 643, 644, 645, 646, 651, 653, 654, 655, 656, 657, 659, 663, 664, 665, 669, 670, 673, 674, 675, 676, 677, 680, 681, 682, 689, 699, 700, 701, 715, 718, 720, 722, 725, 727, 729, 732, 734, 735, 738, 739, 740, 741, 747, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 763, 765, 776, 785, 789, 798, 816, 819, 825, 827, 828, 846, 858, 869, 876, 877.

Formation

- autoformation : 30, 52, 85, 539, 540, 567, 635, 638, 639, 640, 743, 747, 748, 750, 751, 755, 793, 796, 797, 799, 801, 817.
- à distance : 803, 804, 805, 806, 807.
- continue : 43, 44, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 103, 110, 117, 137, 146, 151, 165, 188, 213, 223, 258, 259, 264, 277, 295, 296, 302, 303, 304, 309, 420, 450, 456, 517, 527, 528, 534, 537, 548, 563, 566, 572, 578, 579, 580, 591, 594, 597, 599, 602, 603, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 665, 667, 668, 670, 721, 749, 750, 755, 797, 807, 810, 811, 814, 817, 825, 826, 834, 837.
- de formateurs : 25, 527, 529, 531, 532, 534, 537, 538, 539, 540, 546, 549, 639, 747, 748, 749, 751, 752, 755, 756, 810, 823, 838, 842, 875, 876, 877.
- en alternance : 101, 102, 114, 121, 122, 125, 126, 128, 311, 396, 459, 460, 462, 463, 467, 479, 487, 527, 529, 551, 587, 608, 609, 687, 722, 850.
- alternée : 121, 122, 125, 126, 127, 128, 480, 486, 849, 850, 854.
- individualisée : 143, 775, 793, 797, 838.
- investissement : 37, 38, 40, 46, 51, 61, 62, 65, 70, 81, 88, 89, 92, 108, 148, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 176, 184, 198, 220, 244, 248, 259, 283, 306, 307, 423, 436, 454, 455, 528, 544, 579, 585, 590, 769, 777, 799, 811, 813, 815, 820, 835, 836, 837, 838, 839, 858, 874.
- (ré)investissement formation : 37, 62, 283, 727, 734, 750, 766, 777, 835, 837, 839.
- professionnelle : 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 63, 65, 69, 70, 71, 77, 110, 111, 113, 116, 117, 121, 125, 128, 129, 132, 135, 138, 153, 155, 165, 173, 174, 175, 176, 186, 191, 192, 200, 201, 203, 206, 207, 213, 233, 244, 245, 249, 250, 259, 263, 266, 267, 283, 295, 302, 304, 305, 317, 318, 325, 341, 347, 354, 357, 359, 360, 361, 364, 365, 366, 401, 402, 404, 417, 424, 437, 447, 449, 453, 454, 464, 466, 477, 479, 481, 487, 537, 538, 539, 540, 542, 543, 548, 551, 558, 583, 588, 590, 591, 596, 630, 632, 650, 651, 654, 655, 656, 658, 668, 669, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 681, 682, 683, 686, 687, 688, 690, 692, 692, 722, 723, 745, 749, 751, 759, 793, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 809, 835, 836, 837, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 849, 852, 853, 854, 857, 858, 859, 861, 862, 864, 865, 866, 872, 874, 875, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 888.

Formation (suite)

- qualifiante : 115, 145, 152, 153, 203, 298, 300, 302, 303, 305, 487, 541, 585, 587, 636, 648, 649, 652, 655, 657, 659, 688, 721, 740, 869.
- récits de formation : 395, 397, 401, 403.

Histoire de vie : 25, 568, 720, 725, 727, 732, 743, 751, 820.

- biographie et autobiographie : 92, 567, 639, 743, 744, 745, 801.

Individualisation : 62, 76, 142, 254, 301, 495, 552, 581, 740, 741, 775, 793, 794, 796, 797, 799, 800, 801, 809, 815.

Insertion : 24, 37, 43, 44, 67, 76, 95, 101, 102, 116, 121, 128, 145, 152, 158, 164, 242, 248, 253, 254, 265, 266, 268, 281, 282, 299, 307, 308, 309, 311, 313, 316, 341, 346, 347, 348, 349, 353, 355, 407, 413, 419, 424, 425, 426, 427, 429, 440, 452, 460, 461, 464, 465, 475, 476, 479, 480, 486, 489, 490, 493, 496, 497, 503, 527, 538, 585, 609, 623, 627, 635, 639, 686, 697, 702, 719, 720, 721, 722, 723, 727, 728, 729, 734, 737, 738, 739, 740, 741, 743, 765, 767, 846, 849, 852, 853, 864, 869, 872.

- réinsertion : 67, 75, 76, 77, 78, 359, 364, 397, 401, 538, 557, 623, 627, 649, 691, 723, 738.

Intégration au travail : 282, 317, 331, 395, 406, 407, 412, 459, 461, 463, 465, 466, 467.

Loi de juillet 71 : 51, 52, 58, 61, 138, 146, 303, 341, 537, 583, 836.

Méthodologie : 96, 126, 192, 312, 314, 315, 333, 335, 368, 371, 417, 439, 442, 450, 459, 467, 481, 505, 533, 535, 540, 541, 544, 556, 560, 570, 571, 582, 609, 610, 615, 621, 666, 699, 705, 706, 707, 708, 709, 711, 712, 713, 720, 733, 735, 748, 750, 751, 752, 755, 756, 779, 841, 845, 856, 861, 865, 869.

Mobilité : 37, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 89, 93, 103, 152, 163, 171, 173, 174, 178, 185, 186, 195, 234, 242, 265, 296, 297, 353, 398, 400, 449, 466, 528, 538, 544, 545, 546, 548, 585, 586, 588, 594, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 618, 627, 725, 769, 770, 868.

Modernisation : 27, 39, 42, 43, 74, 80, 87, 118, 157, 164, 188, 195, 213, 214, 215, 218, 220, 222, 223, 230, 235, 297, 300, 555, 656, 719, 722, 767, 837, 852, 861, 862, 881.

Offres éducatives : 871, 872.

Partenariat : 37, 40, 42, 46, 47, 48, 68, 70, 72, 73, 76, 103, 104, 106, 109, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 142, 164, 254, 264, 285, 290, 295, 297, 299, 300, 301, 303, 304, 306, 312, 314, 412, 413, 513, 531, 552, 572, 574, 585, 605, 607, 608, 657, 668, 671, 728, 748, 849, 852, 861, 879.

- convention de partenariat : 119, 120.
- modèle de partenariat : 103.
- plans éducatifs conjoints : 37, 104, 107, 108, 109, 110, 111.

Poste de travail : 105, 116, 131, 180, 182, 205, 206, 231, 295, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 328, 329, 330, 331, 332, 360, 364, 397, 399, 485, 486, 530, 539, 553, 554, 586, 626, 637, 638, 771, 851, 858, 866, 874.

Précaire : 29, 42, 48, 186, 189, 233, 253, 260, 266, 344, 350, 352, 396, 420, 427, 433, 438, 490, 542, 561, 562, 889.

Précarisation : 43, 171, 429, 497.

Précarité : 44, 48, 352, 415, 429, 433, 490, 719.

Professionnalisation : 78, 211, 228, 302, 303, 457, 538, 543, 823.

- et identité professionnelle : 92, 254, 305, 395, 396, 403, 404, 447, 448, 450, 451, 453, 454, 456, 457, 527, 539, 541, 547, 810.

Projet : 30, 52, 62, 67, 68, 76, 78, 81, 84, 85, 89, 93, 104, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 119, 123, 125, 133, 136, 141, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 160, 162, 163, 169, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 222, 254, 264, 265, 285, 289, 292, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 337, 349, 357, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 396, 398, 401, 402, 403, 436, 441, 448, 450, 454, 455, 456, 459, 468, 477, 481, 486, 489, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 519, 522, 523, 527, 530, 533, 534, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 564, 569, 573, 574, 585, 587, 591, 607, 624, 629, 630, 631, 632, 635, 638, 639, 644, 649, 653, 654, 655, 656, 705, 712, 713, 727, 728, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 739, 741, 743, 744, 745, 748, 749, 751, 766, 776, 782, 789, 793, 795, 799, 800, 801, 809, 812, 813, 817, 818, 838, 839, 841, 856, 862, 865, 869, 871, 874, 891.

Qualification

- contrat de qualification : 528, 607, 608, 637, 685, 686, 688, 857.
- niveaux de qualification : 57, 74, 295, 424, 549, 605, 775, 889.
- nouvelle qualification : 312, 315, 763, 765.
- qualification professionnelle : 51, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 132, 541, 560, 637, 686, 687, 689, 690, 692, 861.
- requalification : 146, 150, 153, 177, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 228, 311, 516, 587, 765, 766, 767.

Ressources humaines : 22, 24, 39, 40, 45, 46, 48, 76, 80, 83, 88, 89, 92, 93, 115, 116, 122, 126, 161, 162, 169, 171, 173, 175, 176, 177, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 207, 211, 225, 259, 264, 265, 266, 269, 271, 278, 302, 304, 400, 468, 506, 573.

Savoir (savoir faire, savoir être, etc.) : 25, 26, 28, 31, 32, 33, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 84, 85, 87, 88, 89, 95, 113, 114, 127, 133, 136, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 174, 178, 179, 194, 196, 209, 214, 217, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 259, 262, 265, 266, 267, 268, 281, 282, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 296, 300, 305, 307, 308, 309, 313, 314, 315, 325, 340, 341, 347, 348, 351, 354, 355, 370, 375, 400, 401, 402, 403, 404, 447, 448, 449, 452, 453, 454, 455, 479, 481, 482, 485, 486, 505, 509, 511, 516, 528, 531, 532, 538, 541, 548, 556, 572, 583, 589, 590, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 601, 603, 604, 605, 639, 652, 653, 654, 657, 661, 662, 663, 664, 666, 667, 671, 674, 705, 7056, 707, 709, 710, 717, 721, 725, 727, 728, 729, 731, 732, 733, 734, 735, 737, 739, 741, 756, 761, 762, 765, 766, 770, 771, 772, 774, 776, 777, 780, 784, 789, 790, 803, 804, 810, 811, 813, 814, 815, 816, 817, 821, 822, 826, 827, 850, 857, 874, 875, 877, 878, 886, 890.

Savoirs sociaux : 231, 235, 281.

Science-action : 335, 614, 638, 705, 707, 708, 711, 712, 713.

Socialisation : 113, 134, 136, 144, 150, 221, 232, 250, 271, 308, 326, 331, 332, 333, 341, 348, 351, 391, 395, 412, 416, 494, 591, 594, 597, 605, 745, 799, 801, 851, 888.

- au travail : 331, 332, 348, 412.

Stages : 23, 53, 54, 60, 137, 482.

Théorisation des pratiques : 780.

Tuteur : 116, 125, 126, 312, 314, 360, 481, 485, 520, 530, 556, 740, 762, 763, 764, 765, 806, 807, 849, 850, 851, 852, 853, 855.

Tutorat : 116, 311, 313, 764, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 856, 857, 859.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

ADAPTATION SCOLAIRE
- *Classes sociales et motricité.* D. HADE (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés.* J. GIGNAC (1988).

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS
- *Caractéristiques d'un discours informatif.* L. LAFONTAINE (1983).
- *Contextes de composition.* L.-M. OUELLETTE (1984).
- *Didactique du français langue maternelle — Bilan des recherches québécoises.* G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. ROY et L. LAFONTAINE (1992).
- *Évaluation de la communication écrite au préscolaire.* L. LATENDRESSE (1983).
- *Exploiter le récit.* G. DESAUTELS (1983).
- *Genre et nombre : étude théorique.* G.-R. ROY (1985).
- *Genre et nombre : étude appliquée.* G.-R. ROY (1985).
- *La pédagogie du brouillon.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1989).
- *Le discours narratif au préscolaire.* L. LATENDRESSE (1984).
- *Le Fabloc (maître et élève).* S. POULIOT (1986).
- *Le français par l'activité filmique.* G. BESSETTE (1983).
- *Le journal télévisé au 2e cyle du primaire.* G. BESSETTE (1984).
- *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.* J. TARDIF (1983).
- *Les homophones : problèmes et solutions.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1985).
- *Lire et rédiger au bureau. (maître).* C. GAUDREAU (1990).
- *Lire et rédiger au bureau. (élève).* C. GAUDREAU (1990).
- *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit.* L.-M. OUELLETTE (1983).
- *Oral et intégration des discours.* F.V. TOCHON et I.C. DRUC (1993).
- *Pictogrammes et compréhension.* L. LATENDRESSE (1987).
- *Prise en charge et évaluation de l'oral.* J.-M. DOUTRELOUX (1989).
- *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1983).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur».* G.-R. ROY et H. BIRON (1991).
- *Supercrayon, un matériel type de lecture ...* M. POUPART et M. MACHABÉE (1984).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992).

DIDACTIQUE DES ARTS
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987).

DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES
- *L'enseignement des sciences humaines au primaire* Y. LENOIR et M. LAFOREST (éd.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. DELISLE et P. BÉGIN (éd.) (1992)

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN. (4 cahiers).* M. BRÉZINA et D. DUBÉ (1985).
- *Phénomènes chimiques en soudage. (2 cahiers).* P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Phénomènes électriques en soudage. (5 cahiers).* P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Problèmes de recherche en enseignement professionnel. ---- . (1988).*
- *Recherche et formation technologique.* P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. BEAUCHESNE (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. BEAUCHESNE (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *Future Between us — The Participant's Manual.* J. LIMOGES (1992)
- *Training Peer Career Counsellors — The Trainer's Manual.* J. LIMOGES (1992)

PÉDAGOGIE

- *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.* H. HENSLER, D. RAYMOND et F. ELBAZ (1983).
- *Apprentissages par la communication.* G. DOYON (1983).
- *La technologie éducative dans les universités du Québec.* M. SCHOLER (éd.) (1987).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.* M. AUBÉ, H. OUELLET et L. PRÉFONTAINE (1987).
- *Vivre à la maternelle.* R. FORTIER (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi.* J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.* (3 tomes). ROY, G.-R. (éd.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec. (1990).*
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec. (1991).*

ISBN 2-920859-64-1

Gérard Thibault